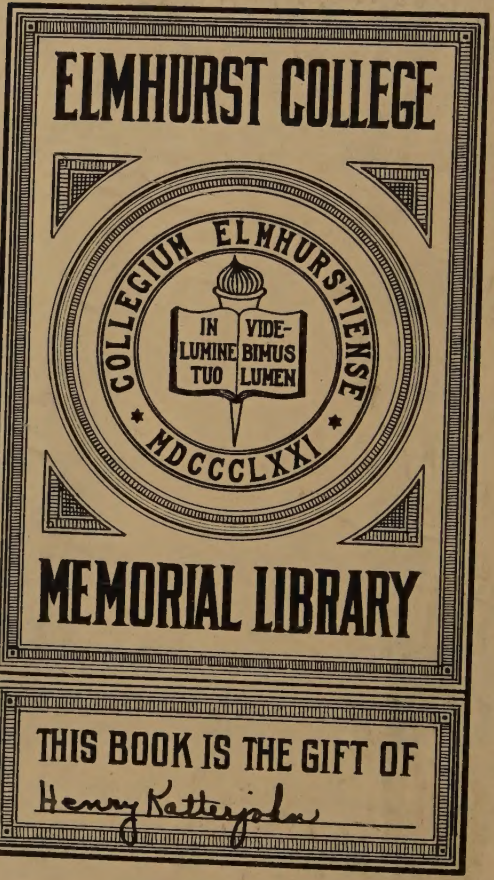
ELMHURST COLLEGE LIBRARY
370.9K12
GRUNDZUGE DER EVANGELISCHEN VOLKSCHULERZ
C001
3 2311 00052 801 1


ELMHURST COLLEGE
COLLEGIUM ELMHURSTIENSE
IN LUMINE TUO
VIDE-BIMUS LUMEN
MDCCCLXXI
MEMORIAL LIBRARY
THIS BOOK IS THE GIFT OF
Henry Katterjohn

Zwanzig Psalmen

für die Schule erläutert

von

Franz Schultz, Prov.-Schulrat a. D. u. Superintendent, und **Robert Triebel,** Geh. Regierungs- und Schulrat.

IV u. 98 S. gr. 8°. brosch. 1,10 Mk., in Halbleinenband mit Titel 1,40 Mk.

„Obiges Werkchen haben wir mit Freuden begrüßt. Es steht der weitverbreiteten Kirchenlieder-Erklärung derselben Verfasser würdig zur Seite und wird wie dieses in Schule und Seminar zuversichtlich seinen Platz sich erobern. Die Erläuterungen sind knapp und bündig; die Inhaltsangaben treffen den Kern der Sache." (Theolog. Anzeiger 1898 Nr. 21.)

„Das Büchlein ist von hohem Wert und zeigt die Verfasser auf der Höhe methodischen Geschicks." (Deutsche Schulzeitung 1898 Nr. 4.)

Evangelien-Bearbeitung

für Lehrer und Lehrerinnen

an Volks-, Bürger-, Mittel- und höhern Mädchenschulen,

sowie zum Gebrauch in

Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

Von **Hermann Hoppe,** Rektor.

IV u. 172 S. 8°. brosch. 1,50 Mk., in Halbleinenband mit Titel 1,80 Mk.

„Diese Evangelien-Bearbeitung enthält den vollständigen und durch den Druck besonders hervorgehobenen Text der evangelischen Perikopen, die Erklärung des Textes und die Bezugnahme auf die übrigen Zweige des Religions-Unterrichts, auch zeigt sie in besondern Rückblicken den innern Zusammenhang, in welchem die Evangelien stehen. Das empfehlenswerte Buch wird den Lehrern treffliche Dienste leisten." (Kirchl. Wochenblatt 1898 Nr. 48.)

„Das empfehlenswerte Buch enthält in knapper Form alles, was zur Erklärung der Sonntags-Evangelien in Volksschulen nötig ist. Die Deutungen sind recht glücklich in den Text, der sich durch fette Schrift hervorhebt, verwoben; sie sind einfach, kurz und bestimmt."

(Pädagog. Litteraturblatt z. Preuß. Lehrerzeitung 1899 Nr. 1.)

Epistel-Bearbeitung

für Lehrer und Seminaristen.

Von **Gustav Lang,** † Schulrat und Seminardirektor.

Dritte verbesserte Auflage.

VIII u. 130 S. 8°. brosch. 1,20 Mk., in Halbleinenband mit Titel 1,50 Mk.

„Hier liegt eine sehr praktische, inhaltreiche Arbeit vor. Lang giebt eine Paraphrase der einzelnen Verse, kurz, knapp, aber treffend. Der Stoff ist reichlich dargeboten und fordert gründliche Durcharbeitung. Man merkt dem Buche die jahrelange praktische Arbeit in Seminar und Übungsschule überall an." (Schulblatt f. Brandenburg 1893 Heft 9.)

„Aus langer Praxis hervorgegangen, ist dieses Büchlein mit seinem knappen, kurzen Ausdruck für den Lehrer ein vortreffliches Hilfsmittel. Die einzelnen Verse sind kurz umschrieben; Kirchenlied, Katechismus und biblische Geschichte sind zur Vergleichung und Veranschaulichung vielfach herangezogen. Der Gedankengang jeder Epistel wird am Schluß kurz und treffend wiedergegeben." (Evang. Kirchenblatt f. Schlesien 1898 Nr. 24.)

Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers

in ausgeführten Katechesen

für den

Lehrer in der Oberklasse der Volksschule und im Konfirmanden-Unterricht

nach den neuern Grundsätzen der Methodik

bearbeitet von

Johannes Kolbe,

Pastor und Kreisschulinspektor.

Dritte verbesserte Auflage.

XVI u. 300 S. gr. 8°. brosch. 3,50 Mk., in Halblederband mit Goldtitel 4,10 Mk.

„Eine Katechismus-Erklärung eines Geistlichen, der sich aber nicht nur auf Grund seines religiösen Wissens zu dieser Arbeit berufen gefühlt hat, sondern der allem Anscheine nach auch mit der Theorie und Praxis der Volksschule eingehend bekannt ist, und in dem ein gut Teil echtes Schulmeisterblut pulsiert. Eine Katechismus-Erklärung in Katechesen, aber nicht in weitschweifig ausgeführten Lektionen, sondern mit Kernfragen und Denkaufgaben, so daß das Werk geeignet ist, den Kampf gegen die Wortspiegelfechterei mit Erfolg mit aufzunehmen. Eine Katechismus-Erklärung, die 1892 in 1. und jetzt in 3. Auflage erschien, also manchen Freund gefunden hat, und die geeignet ist, mannigfache Anregung zu geben und Nutzen zu stiften und Segen zu bringen im Schul- und Konfirmanden-Unterricht."

(Neue päd. Zeitung, Litter. Beilage 1898 Nr. 4.)

„Unter den zahlreichen Bearbeitungen, welche der kleine Katechismus Luthers in den letzten Jahren erfahren hat, zeichnet sich oben angeführtes Werk rühmlich aus. Besonders ist es anzuerkennen, daß der Verfasser keine Theologie in seine Bearbeitung hineingetragen hat, sondern sich schlicht an den Lutherschen Text hält und diesen durch sich selbst erklärt. Er hat die katechetische Form gewählt, verfährt aber so klar, knapp und präzise, daß durchweg der Stoff übersichtlich gegliedert ist. Das Buch ist allen Lehrern sehr zu empfehlen."

(Katechet. Zeitschrift 1898 Heft 5.)

Hand- und Spruchbuch

zum

kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers.

Im Anschluß an des Verfassers Katechesen

zum Gebrauch der Schüler herausgegeben

von **Johannes Kolbe.**

Mit liturgischem und Lieder-Anhang.

Dritte Auflage.

IV u. 90 S. 8°. steif brosch. m. Leinenrücken 40 Pf., in Halbleinenband m. Titel 50 Pf.

„Dieses Spruchbuch befolgt den Grundsatz anschaulicher Behandlung, indem fast überall der Hauptgedanke einer biblischen Erzählung zum Anfang der Belehrung gewählt wird. Die Kinder nehmen beim Unterricht das Heft zur Hand, in welchem kurze Sätze, Fragen oder Sprüche den Gang der Katechese festlegen, damit danach zu Hause wiederholt werden kann. Die Brauchbarkeit desselben läßt sich natürlich erst dann vollkommen würdigen, wenn man die Katechesen desselben Verfassers kennen gelernt und dem Unterricht zu Grunde gelegt hat."

(Pädagog. Blätter 1896 Heft 3.)

„Die neue Auflage des im Anschluß an die von dem Verfasser bearbeiteten Katechesen herausgegebenen Spruchbuches ist vielfach verändert und erweitert worden. Das Büchlein, zum Gebrauch der Schüler bestimmt, wird seinen Zweck in vollkommenem Maße erfüllen."

(Theol. Litteratur-Bericht 1896 Heft 8.)

Religionsbüchlein

für die Unterstufe evangelischer Schulen,

im Anschluß an Wendels Biblische Geschichten

bearbeitet von **Eduard Sperber,** Geh. Regierungs- u. Schulrat.

Mit 33 Holzschnitten.

17. Auflage. 94 S. 8°. roh 50 Pf., in Halbleinenband mit Titel 65 Pf.

☞ **Das Königl. Ministerium der geistl., Unterrichts- rc. Angelegenheiten hat im Einverständnis mit dem Ev. Oberkirchenrat auch die Einführung dieses Religionsbüchleins in den Unterrichtsgebrauch der evang. Volksschulen genehmigt.**

„Dieses in der Entwicklungsgeschichte des bibl. Geschichtsunterrichts der Unterstufe so bedeutungsvolle, mit wirklich schönen Bildern geschmückte Büchlein ist auch von neuern Schriften desselben Inhalts noch in keiner Hinsicht überholt. Es bezeichnet immer noch die Norm, wie ein solches Büchlein beschaffen sein soll. Wo also auf der Unterstufe ein besonderes bibl. Geschichtsbuch gebraucht werden kann, greife man zu diesem." (Die Mittelschule u. höh. Mädchenschule 1894 Nr. 5.)

„Dieses Büchlein nimmt in der Geschichte der Methodik des Religionsunterrichts eine bedeutungsvolle Stelle ein. Aus der Praxis geboren, hat es sich bereits seit Jahren in der Praxis bewährt. Die Erzählweise der biblischen Geschichten bietet eine mustergiltige Norm dar. Die beigegebenen Bilder sind ansprechend und klären und berichtigen die kindliche Phantasie ungemein. Der vorgeschriebene Memorierstoff ist sorgfältig berücksichtigt worden. Empfehlenswert auch für den Einzelunterricht!"

(Evang. Kirchenblatt f. Schlesien 1898 Nr. 17.)

„Das Büchlein ist zur Einführung zu empfehlen. Die biblischen Geschichten sind klar gegliedert, die Abbildungen gut. Gebete, Katechismus und Kirchenlieder bilden eine dankenswerte Zugabe."

(Neue pädagog. Zeitung 1898 Nr. 3.)

Evangelisches Religionsbuch

für Schulen

von **Heinrich Wendel,** † Schulrat, und **Johannes Wendel,** Pastor.

Der Biblischen Geschichten 266. Auflage.

Inhalt:

I. **Bibelkunde** (mit Abbildungen).
II. **Biblische Geschichten,** 52 alten und 56 neuen Testaments.
III. **Kirchengeschichte.**
IV. **Luthers kl. Katechismus** mit Anhang.
V. **Bibelsprüche** zum Katechismus.
VI. **Christl. Kirchenjahr** und **Gottesdienst-Ordnung.**
VII. **50 Kirchenlieder.**
VIII. **10 Psalmen.**

Mit 3 Bibelkarten.

336 S. 8°. roh 80 Pf., in Halbleinenband mit Titel 1 Mk.

Einzelausgaben:

Biblische Geschichten. Ausgabe **A.** Mit Bibelkunde und Karten. 224 S. roh 55 Pf., in Halbleinenband mit Titel 75 Pf.

Biblische Geschichten. Ausgabe **B.** Mit Bibelkunde, Kirchengeschichte und Karten. 272 S. roh 65 Pf., in Halbleinenband mit Titel 85 Pf.

Anhang I: Bilder aus der Kirchengeschichte. 48 S. roh 15 Pf., steif brosch. mit Leinenrücken 20 Pf.

Anhang II: Katechismus, Bibelsprüche, Kirchenlieder und Psalmen. 64 S. roh 15 Pf., steif brosch. mit Leinenrücken 20 Pf.

☞ **Die Vorzüge dieses bereits in weit über eine Million Exemplaren verbreiteten, amtlich zur Einführung empfohlenen Schulbuches sind zwar allgemein bekannt, doch machen wir auf die umstehenden Beurteilungen aus jüngster Zeit aufmerksam.**

Wendel's Evangelisches Religionsbuch.

„Wer so glücklich ist, in seiner Schule dieses altbewährte biblische Historienbuch vorzufinden, hat nicht nötig, sich mit irgend welchen Neueinführungsgedanken zu tragen. Es wird auch nach dem Tode des Verfassers in zeitgemäßer Weise sorgsam weitergeführt, und zwar ohne daß es deshalb nötig wird, frühere Auflagen zu verwerfen. Dem Streben nach einheitlicher Zusammenstellung des gesamten Religionslehrstoffes der Volksschule ist in ausgiebigster Weise Rechnung getragen; auch die neue Agende und Gottesdienstordnung ist mit hineingearbeitet. Die Lebensbilder aus der Kirchengeschichte und Kirchenlieddichtung sind anschaulich abgefaßt, trockene Aneinanderreihung der Thatsachen ist vermieden. Wendel bietet auch noch vier kleine, saubere Bibelkarten und einen Grundriß der Stiftshütte. Von den 184 Sprüchen, die er zum Katechismus ausgewählt hat, sind sehr viele bereits zuvor mit einer biblischen Geschichte in Verbindung gebracht; die Beschränkung des Spruch- und sonstigen Memorierstoffs ist gewiß von großem Wert für die Schule."

(Regierungs- und Schulrat Trinius im Schulblatt f. Brandenburg 1897 Heft 9/10.)

„Die Verbindung aller Zweige des Religionsunterrichts, die in den neuesten Auflagen entsprechend den Allgemeinen Bestimmungen durchgeführt ist, bildet eine dankenswerte Vervollkommnung des altbewährten Schulbuchs und sichert ihm den Rang unter den besten Büchern dieser Art, der ihm ohne die Verbesserung streitig gemacht worden wäre. Die schon früher als Anhang beigefügten Bilder aus der Kirchengeschichte sind nach Auswahl und Darstellung gleich lobenswert. Auch die bibelkundlichen Bemerkungen und die beigefügten Karten und Bilder erfüllen ihren Zweck. Möge das treffliche Buch auch in der neuen Gestalt recht viele Freunde sich erwerben."

(Seminardirektor Schulrat Eckolt im Theologischen Litteratur-Bericht 1898 Heft 1.)

„Über Wendels Bearbeitung der biblischen Geschichten hat die Kritik längst ein günstiges Urteil gefällt; was der Sohn der Arbeit des heimgegangenen Vaters hinzugefügt hat, ist gut und dankenswert, so daß wir das Religionsbuch gern zu fleißigem Gebrauch empfehlen. Der Preis, trotz der erheblichen Erweiterung nicht erhöht, ist sehr niedrig." (Pädagog. Jahresbericht v. 1897.)

„Dieses vor vierzig Jahren entstandene Buch bedeutete gegen Preuß und Zahn einen großen Fortschritt wegen der beträchtlichen Stoffbeschränkung. Wegen seiner guten Gliederung und Reichhaltigkeit, sowie wegen des ziemlich genauen Anschlusses an das Bibelwort ist es weit verbreitet und hat reichen Segen stiften können. Die neue Auflage trägt der Forderung nach einem einheitlichen Religionsbuch Rechnung."

(Pädag. Litteraturbl. z. Preuß. Lehrerzeitung 1897 Nr. 10.)

„Eine sehr willkommene Hilfe für den Religionsunterricht in Schulen bietet Pastor Joh. Wendel durch die neue Ausgabe der von seinem Vater bearbeiteten biblischen Geschichten, welche in 244. Auflage erscheinen und nun ein vollständiges Religionsbuch bilden. Dasselbe trägt voll und ganz der Forderung der Neuzeit Rechnung, daß alle Zweige des Religionsunterrichts in Verbindung stehen müssen, und kann allen Lehrenden und Lernenden auf das wärmste empfohlen werden." (Evang. Kirchenblatt f. Schlesien 1898 Nr. 9.)

„Ein lieber, alter Bekannter, der schon viel Segen gestiftet und manchem Kinde hilfreiche Hand geboten und vielen Lehrern eine willkommene Stütze gewesen, so daß wir eine weitere Empfehlung nicht nötig haben. Auch die Zugaben sind brauchbar und wertvoll." (Haus und Schule 1898 Nr. 1.)

„Dieses bekannte Schulbuch, welches in 4 Jahrzehnten 244 mal aufgelegt ist, bedarf einer Empfehlung nicht mehr. Das inhaltreiche Buch enthält alles, was an religiösem Memorierstoff für die Volksschule notwendig ist, und zwar bei einem sehr billigen Preise. Die Anordnung und Einrichtung ist praktisch und durch langen Gebrauch erprobt." (Mecklenburg. Kirchen- u. Zeitblatt 1899 Nr. 4.)

☞ Sämtliche Schul- und Seminarbücher unsers Verlages sind von jeher **nicht mit Draht, sondern mit Faden geheftet**, entsprechen also der **Ministerial-Verfügung vom 13. Dezember 1897.**

Durch alle Buchhandlungen zu beziehen.

Grundzüge

der

evangelischen Volksschulerziehung.

Für

Seminaristen und Lehrer,

wie auch

zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

Von

F. Herm. Kahle.

Erster Teil.

Das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung

auf dem

Gebiete der Volksschule.

Breslau.
Druck und Verlag von Carl Dülfer.

Das Wesentlichste

aus der

Geschichte der Erziehung

auf dem

Gebiete der Volksschule.

Im Anschluß an geeignete Abschnitte aus den Schriften hervorragender Pädagogen des 16.—19. Jahrhunderts

dargestellt

von

F. Herm. Kahle,
† Regierungs- und Schulrat.

Mit 10 Holzschnitten.

Elfte vermehrte und verbesserte Auflage,

bearbeitet von

Eduard Sperber,
Geh. Regierungs- und Schulrat.

Breslau, 1900.
Druck und Verlag von Carl Dülfer.

370.9
K12

Aus dem Vorwort zur 1. Auflage des I. und II. Teils.

Wir haben in pädagogischen Werken und sonst Baco, Comenius und Pestalozzi fleißig und mit gutem Grund gepriesen; wir haben auch die Grundgedanken dieser Männer in Anweisungen für die Erteilung des Schulunterrichts eifrig in Anwendung zu bringen gesucht. Von der Anschauung auszugehen, das ist die Grundforderung der heutigen Didaktik. — Warum sind wir bei unserm pädagogischen Unterricht im Seminar, nach der vorhandenen Litteratur zu urteilen, noch nicht so weit gekommen? Ich weiß es nicht. Aber ich habe in diesen „Grundzügen" den Versuch gewagt, den unerquicklichen Weg des Andozierens zu verlassen, dagegen überall, wo es möglich und ersprießlich erschien, von der Anschauung, vom Beispiel, von der Beobachtung, von der Thatsache auszugehen und von da aus entwickelnd fortzuschreiten. Es kann einen besseren Weg nicht geben. Damit will ich selbstverständlich nicht gesagt haben, daß er in diesen Grundzügen schon vollkommen geebnet und vollständig sicher sei.

Auch bei der Behandlung des Historischen halte ich das Einschlagen eines Weges, der dem eben beschriebenen analog ist, für notwendig. Der Seminarzögling muß sich die betreffenden Kenntnisse und Urteile erarbeiten. Deshalb führe ich ihn zunächst zu den erquickenden Wassern der Quellen und von da aus weiter, also den nämlichen Weg, welchen ich früher bei der Behandlung von litterarhistorischen Stoffen einzuschlagen versucht habe. Eine „Geschichte der Pädagogik" oder auch nur ein „Abriß" oder „Umriß" derselben mit voraus fertigen Urteilen über die in derselben genannten Größen kommt dabei freilich nicht heraus. Aber ich bitte doch, mir zu sagen, was der Seminarzögling und der deutsche Volksschullehrer davon hat, wenn ihm etwa mit Hilfe Schmidts die Erziehungsmaximen der Chinesen ꝛc. eingeprägt werden; und ob es seiner Überzeugungstreue nicht schadet, wenn er beispielsweise hier über die philanthropische Erziehungsweise, dort über die preußischen Regulative mit einem wegwerfenden Urteil hinweggeführt wird, ohne daß er auch nur eine Zeile eines Philanthropen oder einen Satz aus den Regulativen gelesen hat.

Ich habe mir Zwang anthun müssen, indem ich aus unsern reichen pädagogischen Schätzen nur diesen Quellenstoff gab. Vielleicht scheint, was ich darbieten konnte, manchem zu wenig zu sein. Jedenfalls aber ist es genug, um das Interesse am Forschen, Beobachten, Beurteilen und am quellenmäßigen Studium anzuregen, Begeisterung für die allezeit als eine hohe erkannte Aufgabe der Erziehung erwecken zu helfen. Übrigens hat ja die Privatlektüre der Seminaristen ergänzend einzutreten; und jeder Lehrer kann sich gegenwärtig in den Stand setzen, einen ihm lieben Pädagogen aus den Quellen zu studieren. Denn jene trefflichen pädagogischen Bibliotheken, welche entweder einzelne Pädagogen oder ganze Reihen derselbeu und deren Werke entweder vollständig oder in guten Auszügen enthalten, sehen wir jetzt täglich sich bilden und mehren.*)

Die Frage, ob es nicht notwendig sein möchte, bis in die vorreformatorische Zeit zurückzugehen, habe ich reiflich erwogen. In Übereinstimmung mit den Forderungen der „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 glaube ich sie verneinen zu müssen. In den meisten Fällen werden die Seminare dazu keine Zeit haben, zumal behufs rechter Vertiefung an die Privatlektüre „die Besprechung irgend einer pädagogischen Frage" angeknüpft werden soll. Übrigens hat die Geschichte der Pädagogik, wenigstens der Schulpädagogik, in der Reformationszeit ein Fundament, für dessen Solidität und Breite nichts zu wünschen übrig bleibt.

Unter günstigen Umständen freilich wird es thunlich und ratsam sein, wenn auch nur einleitungsweise und mit Verzichtleistung auf den historischen Zusammenhang, die Zöglinge mit der Pädagogik der Griechen und Römer, des alten und neuen Testaments, der Kirchenväter und des Mittelalters bekannt zu machen. Den künftigen Lehrern an Mittelschulen wird eine Kenntnis dieses Teils der Geschichte der Pädagogik gar nicht erlassen werden können. Aber auch für die vorreformatorische Zeit giebt es keinen köstlicheren Weg als — Ausgang von den Quellen. Das alte und neue Testament sind in den Händen der Zöglinge; lesbare Auszüge aus Plato, Plutarch (vielleicht in der Bearbeitung von Fischart), Quintilian, Augustin u. a. müßten beschafft werden.

Eine Ergänzung des hier dargebotenen Historischen durch die Geschichte der speziellen Methodik ergiebt sich bei dieser mit Notwendigkeit und auf anschaulicher Basis. Für unbedingt erforderlich halte ich auch eine Erweiterung des hier dargebotenen Stoffes nach landschaftlichen (provinziellen) Rücksichten. Denn nicht der ist ein rechter Meister der Schule, welcher einmal Vorträge gehört hat über die Erziehungsmaximen der Inder, Perser 2c., sondern wer vor allem die Schule seiner deutschen Heimat kennt und liebt und eingefügt weiß einem Ganzen, an dessen

*) Seyffarth, Pestalozzis Werke. Brandenburg; Richter, Pädagogische Bibliothek. Leipzig; Beyer, Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza; Lindner, Pädagogische Klassiker. Wien; Schumann, Pädagogische Chrestomathie. Hannover; Sperber, Pädagogische Lesestücke. Gütersloh; Israel, Sammlung. Zschopau; Schütze, Auslese. Gütersloh.

Gestaltung und Erhaltung er selbst mitarbeitet. So lerne also der Ostpreuße und Sachse seinen Dinter, der Pommer seinen Graßmann und Kawerau, der Märker seinen Türk, der Bayer seinen Braun ꝛc. und jeder überhaupt die Entwicklung seines heimatlichen Schulwesens aufs intimste kennen und lese die einschlagenden wichtigsten Schriften und Verordnungen ꝛc. ꝛc.

Bütow, im Juli 1873. F. Herm. Kahle.

Vorwort zur 2. Auflage.

Nicht allen Wünschen der freundlichen Beurteiler meiner „Volksschul-Erziehung" habe ich bei dieser Neubearbeitung derselben entsprechen können. Insbesondere ist es mir bei der verhältnismäßig kurzen Zeit, welche zwischen der ersten und zweiten Ausgabe liegt, bis jetzt nicht möglich gewesen, die fast allerseits gewünschten Grundlinien der *speziellen Methodik*, mit deren Darstellung ich gegenwärtig bereits beschäftigt bin, zu vollenden; doch sollen dieselben als dritter Teil des Ganzen baldigst nachfolgen.

Dagegen haben der historische und psychologische Abschnitt des Buches in dessen neuer Gestalt einige jedenfalls willkommene Ergänzungen erfahren; und überall ist die bessernde Hand da angelegt worden, wo dies nach privatem oder öffentlichem Urteil oder auch nach eigenem Bedünken notwendig erschien.

An den für die erste Bearbeitung maßgebenden Grundsätzen: Beschränkung des Stoffes auf das Notwendige, möglichst übersichtliche Darstellung desselben und von der Anschauung ausgehende Entwicklung — habe ich festgehalten und werde denselben auch bei der Bearbeitung der speziellen Methodik folgen.

Mögen nun dem Buche auch in der gegenwärtigen Gestalt seine alten Freunde erhalten, neue gewonnen werden!

Bütow, im Dezember 1874. D. Verf.

Vorwort zur 3. Auflage.

Eine Vermehrung des Stoffes durfte ich bei dieser neuen Auflage meiner Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung aus naheliegenden Gründen nicht erstreben. Allein mehr als in den früheren Auflagen habe ich die Geschichte der Pädagogik in Zusammenhang mit der Kulturgeschichte zu bringen gesucht, mehr als früher in dem psychologischen Teile Beispiele aus der deutschen Litteratur benutzt und sonst überall, wo ich es vermochte, eine größere Vertiefung und Verinnerlichung herbeizuführen mich bemüht. So ist diese neue, nach Kräften *verbesserte* Auflage wiederum auch eine *vermehrte* geworden, zumal der Herr Verleger, was jeder ihm danken wird, zu den Quellenauszügen des historischen Teils und der speziellen Methodik mit Rücksicht auf die Augen der Leser eine größere Schriftart gewählt hat.

Eine von freundlichen Recensenten vorgeschlagene andere Anordnung des Stoffes zu treffen, also das Buch von Grund aus umzugestalten, habe ich mich nicht entschließen können. Ich kann mich beim besten Willen nicht davon überzeugen, daß die gewünschte andere Anordnung, zumal wenn sie den Unterricht neben die Erziehung stellen würde, besser wäre; und da das Buch in seiner gegenwärtigen Gestalt seine zahlreichen Freunde hat, so muß ich doch annehmen, daß auch die von mir gewählte Anordnung des Stoffes, wenn auch vielleicht nur ihrer großen Einfachheit und Übersichtlichkeit wegen, vielen zusagt. Insbesondere vermochte ich auch dem Rate nicht zu folgen, die Hauptgruppierung des psychologischen Stoffes in der herkömmlichen Weise (das Denken, Wollen, Fühlen) eintreten zu lassen. Die bei meiner Gruppierung hie und da wohl vorkommenden Wiederholungen würden auch bei jener Gruppierung eintreten müssen, wenn, was ich für unbedingt notwendig halte, die geistige Entwicklung des Kindes die gebührende Berücksichtigung findet. Übrigens ist mir nicht die Menge oder relative Vollständigkeit des Stoffes, noch dessen Anordnung die Hauptsache, sondern daß der Seminarist und Lehrer für psychologische Fragen sich möglichst interessiere, für weiter und tiefer gehende Studien gewonnen werde und auf Grund seiner psychologischen Studien die Schüler denkend und liebend behandle.

Öfters bin ich gefragt worden, wie ich die Pädagogik in meinen Unterrichtsstunden behandle, und da die Angabe meines Verfahrens manchem, der mein Buch gebrauchen will, erwünscht sein könnte, so will ich es kurz beschreiben. Bei der Behandlung des Historischen verwende ich alle Kraft auf die Aneignung der in dem Buche gegebenen Quellenstücke, die ich ganz so behandle, wie in den Lesestunden Lesestücke zu behandeln sind. Ich lasse sie also zunächst lesen, zergliedere und erläutere sie, lasse die Dispositionen auffinden und dann den Inhalt des Ganzen im Zusammenhange reproduzieren, wobei ich das Sprechen in indirekter Rede fleißig übe. Nachdem so die einzelnen Quellenstücke — wo es nötig und möglich ist, unter Vervollständigung durch die Privatlektüre — angeeignet sind, ist der erste, man darf in gewissem Sinne sagen, der Hauptteil der Arbeit gethan: das Fundament ist gelegt; und, um dies nebenbei zu berühren, ich habe niemals die Beobachtung gemacht, daß bei der angegebenen Behandlungsweise für die Zöglinge der untersten Seminarklasse, mit denen wir in Preußen die Geschichte der Pädagogik zu treiben haben, der Unterricht hierin zu schwer wäre. Auf der Grundlage des so Gewonnenen wird sodann das in entwickelnder Weise zusammenfaßt, was man das System eines Pädagogen nennen kann; der Pädagoge wird, wenn das nicht schon vorher geschehen ist, in seine Zeit hineingestellt; es wird unter Vermeidung von Zahlenmassen in möglichst lebendiger Weise das Notwendigste und Interessanteste aus seinem Leben gegeben; es wird, häufig wiederum unter Benützung der Privatlektüre, und, wo es immer geht, in entwickelnder Weise auf den Zusammenhang mit dem vorigen hingewiesen; es werden Aufgaben gestellt, um das Neue mit dem Alten zu vergleichen; es werden, wo die Gelegenheit es bietet,

pädagogische Fragen zur Besprechung gebracht. Ähnlich behandle ich die spezielle Methodik, bei welcher jedoch so viel wie möglich die Arbeit in der Übungsschule Anlaß und Stoff zu weiteren Erörterungen geben muß.

Alles übrige, die Psychologie, die allgemeine Unterrichtslehre 2c. behandle ich ganz so, wie es in dem Buche selbst geschehen ist. Nur gehe ich von andern Beispielen aus und verlange, daß bei der nie ausbleibenden zusammenhängenden Wiederholung zu Anfang der nächsten Stunde sowie bei späteren Wiederholungen jeder Zögling von *seinem* Beispiele ausgeht. Dieses Verfahren hat mir manches treffliche Beispiel als Frucht des Nachdenkens meiner Zöglinge zugeführt; und wenn der oder jener, Ostpreuße oder Pommer, in meinem Buche „sein" Beispiel finden sollte, so betrachte er dies als einen Gruß, den ich ihm in dankbarem Andenken an gemeinsame Arbeit sende.

Bei dem beschriebenen Verfahren wird das Buch in der That zu einem „Leitfaden", wenn auch nicht in dem gewöhnlichen Sinne des Wortes, der uns an ein mehr oder weniger fleischloses Gerippe denken läßt.

Ich bin fern davon, zu meinen, daß eines sich für alles schicke. Aber wo wir vortragen, statt zu entwickeln; wo wir, auf *gemeinsames* Arbeiten der Lehrer und Zöglinge verzichtend, nur *vorarbeiten*, um dann *nacharbeiten* zu lassen; wo wir nicht bei immer gutem Sprechen die zusammenhängende, möglichst freie Darstellung des auf erotematischem Wege Entwickelten erstreben und erreichen: da gehen wir eines wesentlichen Gewinnes des Seminarunterrichts und daher der Seminarbildung verlustig.

Köslin, im Oktober 1877. **D. Verf.**

Vorwort zur 6. Auflage.

Eine irgend wesentliche Vermehrung hat die 6. Auflage dieses Buches nicht erfahren. Als eine wesentliche Verbesserung aber dürfte es anzusehen sein, daß der Herr Verleger statt der für die Textstellen in den historischen Stücken bisher benutzten gotischen Schrift die zierlichere und leichter lesbare Schwabacher angewandt hat, und daß aus dem Orbis pictus des Comenius ein anderes, nämlich ein für die Geschichte des Schulwesens interessantes Bild und mithin auch ein anderer Text gewählt worden ist.

Daß der Verfasser nach Kräften bemüht gewesen ist, seinem Buche eine immer vollkommenere Gestalt zu geben, wird sich an vielen Stellen desselben unschwer erkennen lassen.

Köslin, im Oktober 1884. **D. Verf.**

Vorwort zur 7. Auflage.

Einige neuere Erscheinungen und Bestrebungen auf dem Gebiete der Volksschulerziehung und der Jugenderziehung überhaupt mußten bei dieser siebenten Auflage meiner Grundzüge Berücksichtigung erfahren. Auch eigenes Beobachten und Nachdenken hat hie und da zu einer Änderung im Text oder zur Hinzufügung einer Anmerkung Veranlassung gegeben. Im großen und ganzen aber ist das Buch nach Inhalt und Behandlungsweise unverändert geblieben. Seinen Freunden wird das erwünscht sein.

Köslin, im November 1886. D. Verf.

Vorwort zur 9. Auflage.

Dem Andenken des verstorbenen Verfassers, mit dem ich schon seit unsern Studienjahren in Freundschaft verbunden war, glaubte ich es trotz ernster Bedenken, besonders im Hinblick auf die äußerst knapp bemessene Zeit, die das Amt mir übrig läßt, doch schuldig zu sein, dem an mich ergangenen Wunsche zu entsprechen und die Bearbeitung der vorliegenden neuen Auflage zu übernehmen.

Schon bei der Abfassung dieser Arbeit habe ich über verschiedene darin erörterte Fragen mit dem Verfasser im mündlichen und schriftlichen Austausch der Gedanken gestanden, und nicht immer ist bei auseinandergehenden Auffassungen eine Verständigung erzielt worden. Bei der vorliegenden Bearbeitung habe ich es aber als eine Pflicht sowohl der Pietät gegen den Verstorbenen wie der Rücksichtnahme auf die zahlreichen Nutznießer dieser Arbeit erachtet, auch da, wo ich dem Verfasser nicht beizustimmen vermochte, nicht zu ändern und nur irrtümliche oder durch die Zeit überholte Angaben zu berichtigen und Fehlendes zu ergänzen, immer aber, soviel es anging, im Sinne und Geiste des Verfassers. Die Vertretung für alle in dieser Arbeit niedergelegten Auffassungen kann ich also nicht übernehmen.

Im übrigen sind neu hinzugefügt worden die Abschnitte über Herbart (im I. Teil) und über den Handfertigkeitsunterricht für Knaben (im III. Teil). Aus naheliegenden Gründen schien mir die Aufnahme dieser Abschnitte notwendig, und ich war überzeugt, daß unter den jetzigen Verhältnissen auch der Verfasser diese Notwendigkeit würde anerkannt haben. Daß diese Abschnitte vielen willkommen sein werden, glaube ich annehmen zu dürfen, und so hoffe ich, daß die vielbenutzte Arbeit des Verfassers auch in der vorliegenden Bearbeitung freundliche Aufnahme finden wird.

Breslau, im März 1894. E. Sperber.

Vorwort zur 10. Auflage.

Die neuere pädagogische Litteratur hat in dieser Auflage, besonders im III. Teil, eine umfangreichere Vermehrung erfahren; der Zweck der Arbeit gebietet jedoch, hierin Maß zu halten, und es ist auch jetzt noch völlig berechtigt, was der Verfasser dieser Arbeit hierüber in der Vorrede zu der 1. und 2. Aufl. des III. Teils im 4. Abschnitt gesagt hat.

Auch dem geschichtlichen Teile ist ein weiterer Abschnitt von Diesterweg hinzugefügt worden, um der Bedeutung Diesterwegs für die neuere Pädagogik mehr als früher gerecht zu werden. Es ist jedoch darauf aufmerksam zu machen, daß Diesterweg in der speziellen Methodik wiederholt in größeren Abschnitten vertreten ist, durch die sein Einfluß auf die Methodik ersichtlich wird, so daß hierdurch der geschichtliche Teil an geeigneter Stelle eine wesentliche Ergänzung erfährt. Berechtigte Wünsche dürften also in der neuen Auflage so viel als möglich Erfüllung gefunden haben. Daß auch außerdem diese Auflage Verbesserungen aufzuweisen hat, wird dem Sachkundigen nicht entgehen.

Es würde mir zur besonderen Freude gereichen, wenn es mir gelungen wäre, durch die Bearbeitung der vorliegenden Auflage auch den neueren Anforderungen gegenüber der Arbeit des Verfassers, meines leider zu früh verstorbenen Freundes, diejenige Wertschätzung zu bewahren, die sie sich durch die früheren Auflagen erworben hat.

Breslau, im April 1897. **Sperber.**

Vorwort zur 11. Auflage.

Von mehreren Seiten ist dem Herrn Verleger der Wunsch ausgesprochen worden, die „Grundzüge der Volksschulerziehung" in drei gesonderten Teilen erscheinen zu lassen. Diesem Wunsche wird in der vorliegenden 11. Auflage entsprochen.

Auch diese neue Auflage hat eine Vermehrung der Litteraturangaben erfahren, so daß dieselben als ausreichend erachtet werden dürften. Freilich ist immer noch manche brauchbare Arbeit, von weniger wertvollen Schriften ganz abgesehen, unerwähnt geblieben, was aber ganz selbstverständlich erscheinen wird gegenüber der Thatsache, daß allein in den Jahren 1896 und 1897 in Deutschland 7216 pädagogische Schriften neu erschienen sind. Eine nur einigermaßen befriedigende Auswahl zu treffen, ist bei solcher Überfülle der pädagogischen Litteratur begreiflicherweise recht schwer; sehr leicht dagegen ist es, in dieser Beziehung Kritik zu üben, falls ein vom Recensenten besonders geschätztes Werk nicht genannt ist. Überdies kann ich die seitenlange Zusammenstellung von Büchertiteln für Werke von gleicher oder ähnlicher Art wie die vorliegende Arbeit keineswegs für einen Vorzug halten; je größer

die Zahl der aufgeführten Bücher ist, desto mehr treten die Hauptschriften gegen die weniger bedeutenden oder minderwertigen Arbeiten zurück. Eine kleine, aber gute Auswahl scheint mir darum nutzbringender zu sein.*)

Zu bemerken ist nur noch, daß neuere Ergebnisse der Forschungen auf dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik nach Möglichkeit verwertet worden sind. Die von dem Herrn Verleger dieser Auflage beigefügten Bildnisse hervorragender Pädagogen dürften allgemein als dankenswerte Beigabe begrüßt werden.

Eine erfreuliche Wahrnehmung ist es mir gewesen, daß dieses Buch in seinen neueren Auflagen in immer weiteren Kreisen freundliche Aufnahme gefunden hat; möchte nun auch die neue Bearbeitung desselben dazu beitragen, die Zahl seiner Freunde noch zu vermehren.

Breslau, im April 1900. **Sperber.**

---

*) Von dem Leiter des Schulmuseums zu Breslau, Rektor M. Hübner, erscheint gleichzeitig in demselben Verlage eine recht brauchbare Arbeit „Empfehlenswerte Schulgeräte und Lehrmittel für Volksschulen" zum Preise von 60 Pf., welcher für die Abnehmer der „Grundzüge" auf 40 Pf. ermäßigt wird.

Aus der Geschichte der Erziehung im Altertum und Mittelalter.

I. Die Erziehung bei den Israeliten.

Die Erziehung des israelitischen Kindes war vorwiegend eine häusliche und war eine heilige Pflicht beider Eltern. In den ersten Jahren sorgte die Mutter für die Erziehung der Kinder; wenn die Knaben heranwuchsen, wurden sie vom Vater erzogen oder einem besonderen Erzieher übergeben. Die Mädchen aber blieben vorzugsweise unter der mütterlichen Aufsicht und Leitung. Das Gesetz, die Richtschnur für das gesamte Leben des Israeliten, war die Grundlage der Erziehung; die Furcht Gottes als der Anfang aller Weisheit war das Ziel derselben. Durch Fasten und Beten der Familie wurde das religiöse Leben des Kindes geweckt; die großen Thaten Gottes an seinem Volke wurden dem Kinde erzählt und Gottes Gebote ihm eingeschärft (5. Mos. 4, 9f.; 6, 6f.). Der Vater unterrichtete den Sohn im Lesen und Schreiben und, wenn der Sohn Neigung und Befähigung zeigte, im Harfenspiel. Die Vornehmeren überließen die Erziehung auch wohl einem besonderen Erzieher. Die Töchter wurden von der Mutter in den häuslichen Geschäften unterwiesen und erlernten auch Gesang und Tanz, um bei den festlichen Aufzügen mitwirken zu können. Im übrigen wuchsen sie gewöhnlich ganz ohne Unterricht auf. Im Talmud heißt es: „Wer seine Tochter das Gesetz lernen läßt, ist wie einer, der Närrisches treibt." Mit dem 12. Lebensjahre wurde der Knabe ein „Sohn des Gesetzes", und es begann nun der eigentliche Gesetzesunterricht und die Teilnahme an den Festfeiern.

Das Gesetz gab den Eltern volle Autorität über die Kinder, und es gebot den Kindern: Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren, auf daß dir's wohlgehe und du lange lebest im Lande, das dir der HErr, dein Gott, giebt. Die Zucht war sehr streng (vgl. Spr. 13, 14; 22, 15; 23, 13), wenn Gewöhnung, Ermahnung und Warnung versagten. Todesstrafe sogar traf das Kind, das seinen Eltern fluchte oder gar thätlich sich an ihnen vergriff (2. Mos. 21, 15. 17; 3. Mos. 20, 9; Spr. 20, 20; Matth. 15, 4). Selbst ein ungehorsamer Sohn, der trotz wiederholter Ermahnungen und Züchtigungen dem Laster der Schlemmerei und Trunksucht fröhnte, sollte auf die Klage der Eltern durch das Stadtgericht mit Steinigung bestraft werden (5. Mos. 21, 18 ff.).

Die seit Samuels Zeit sich vorfindenden Prophetenschulen dienten nicht dem Jugendunterricht, sondern der Pflege der Prophetie durch angesehene Propheten, um die sich Jünglinge und Männer, zum Teil verheiratete, sammelten.

Das nachexilische Judentum richtete, um das ganze Volk fort und fort zu gründlicher Kenntnis und gewissenhafter Ausübung seiner Religion zu erziehen, die Synagogen-Gottesdienste ein. In den Rabbinenschulen, die zunächst Privatschulen, später aber öffentliche Lehranstalten

waren, wurden Jünglinge unterrichtet, die sich zum Rabbi (Schriftgelehrten) ausbilden wollten. Schulen für Kinder wurden erst kurz vor der Zerstörung Jerusalems errichtet, und in der späteren Zeit, in der Zerstreuung, finden sich dann ziemlich zahlreiche, meist freilich verborgen gehaltene Schulen, durchweg Religionsschulen, deren einzige Aufgabe die Unterweisung im Gesetze war.

II. Die Erziehung bei den Griechen.

Hohe ideale Begabung und besondere Empfänglichkeit für das Schöne und Gute zeichnete die alten Griechen aus, und diese Beanlagung fand auch in der Erziehung der Kinder ihren Ausdruck. Harmonische Ausbildung der Seele und des Leibes war das in der Blütezeit der hellenischen Kultur mit Bewußtsein angestrebte Ziel der Erziehung. Mit Selbstbeherrschung und Besonnenheit sollte die Seele ausgerüstet, mit gesunder Kraft, mit Schönheit und würdiger Haltung der Körper ausgestattet werden. Die Bildungsmittel waren die gymnastischen und die musischen, die ersteren für die Körperbildung, die letzteren für die Geistesbildung.

Die gymnastischen Übungen bestanden hauptsächlich im Laufen, Ringen, Springen, Diskuswerfen und Speerwerfen. Den höchsten Rang aber behauptete schon in den heroischen Zeiten das Wagenrennen. Nach spartanischer Sitte wurden die Knaben, um sie an das Ertragen von Schmerzen zu gewöhnen, alljährlich an einem bestimmten Feste gegeißelt. Die gymnastischen Übungen begannen mit dem 7. Jahre und wurden bis in die Mannesjahre fortgesetzt. In früherer Zeit waren die Übungsplätze freie Räume, womöglich in der Nähe von Flüssen oder Quellen; später wurden bedeckte, meist außerhalb der Mauern der Städte gelegene Räume hergestellt. Auch der Tanz wurde schon in der ersten Lebensperiode begonnen und in der späteren mit besonderer Liebe kunstmäßig ausgebildet.

Die musische Erziehung schloß zweierlei in sich, die sprachliche und musikalische Bildung nebst einigen Realien. Sie hatte die Bildung der Seele zum Ziele. Anfangs wurden nur Poesie und Gesang zu derselben gerechnet, später gehörten hierzu Lesen und Schreiben, Rechnen, auch Geometrie und vom 4. Jahrhundert v. Chr. an auch die Zeichenkunst. Die Musik wurde hochgeschätzt; in Verbindung mit der Poesie galt sie als das wirksamste sittliche Bildungsmittel. Der Lesestoff vermittelte die Bekanntschaft mit der Poesie, welcher umfänglicher Stoff zum Auswendiglernen entnommen wurde. Manche Griechen kannten im Alter noch die ganze Ilias und Odyssee auswendig. Die Spartaner aber hielten von den musischen Künsten nur die Musik hoch; die sprachlichen Künste lernten sie, wenn überhaupt, nur um des praktischen Nutzens willen.

In der ganzen Erziehung aber galt nicht die Mitteilung von Kenntnissen, sondern das sittliche Element als die Hauptsache, die Gewöhnung an anständige Haltung und strenge Zucht.

Diese gemeinsame Grundlage, die gymnastische und die musische Erziehung, fand bei den verschiedenen Völkerschaften verschiedene Modifikationen, von denen die spartanische und die athenienſische als die zwei maßgebenden Richtungen sich herausbildeten.

In Sparta war nach der Verfassung des Lykurg (um 888 v. Chr.) der leitende Grundgedanke der erziehlichen Anordnungen der, daß die Kinder Eigentum des Staates seien. Vom 7. Jahre an wurden die Knaben unter die spezielle Leitung des Staates gestellt. Die leibliche Ausbildung trat in den Vordergrund; die angewandte Strenge ist sprichwörtlich geworden. Das 18. Lebensjahr war die Grenze des Knabenalters. Vom 20. Lebensjahre an war der Jüngling zum Heeresdienst verpflichtet bis zum 30. Jahre; dann wurde er in die Zahl der Männer aufgenommen, ohne deshalb, auch wenn er verheiratet war, von den gemeinschaftlichen Mahlzeiten und gymnastischen Übungen befreit zu sein. Auch die Erziehung der Mädchen war eine öffentliche und auf Abhärtung gerichtet. Auf abgesonderten Übungsplätzen ausgebildet, nahmen die Mädchen mit den Knaben an den öffentlichen Turnspielen und Wettkämpfen teil.

Die von Solon (um 555 v. Chr.) herrührende athenienſiſche Staatsverfassung ließ der individuellen Selbständigkeit des einzelnen größeren Spielraum. Die Erziehung war Privatsache. Öffentliche Schulen gab es nicht, dagegen eine große Anzahl von Privatschulen, in denen der Unterricht von Leuten erteilt wurde, die das Lehren als Beruf betrieben. Der musischen Erziehung wurde größere Sorgfalt zugewendet als in Sparta. Die gymnastische Erziehung bezweckte nicht, wie in Sparta, eine kriegerische Ausbildung und noch weniger eine athletische, sondern „die vollständige Entwicklung des Körpers zur Kraft, Gesundheit und Schönheit".

Der Jugendunterricht war mit dem 16. Jahre beendigt, und es folgte bis zum 18. Jahre der Eintritt in das Heer oder die Erlernung eines Geschäftes.

Die Mädchen hatten geringen Anteil an der geistigen Ausbildung; diese wurde ganz dem Hause überlassen und erstreckte sich in der Regel nicht über die Erlernung der häuslichen Arbeiten hinaus.

Berühmte Lehrer Griechenlands.

1. Der Samier **Pythagoras** darf als der erste Erziehungstheoretiker der Griechen angesehen werden. Er wurde zwischen 580 und 570 v. Chr. auf der Insel Samos geboren und soll in seiner Jugend viele und große Bildungsreisen gemacht haben. Sicherer ist, daß er — angeblich in seinem 40. Lebensjahre — nach der griechischen Kolonialstadt Kroton in Unteritalien übersiedelte. Ausgerüstet mit umfassenden und ungewöhnlichen Kenntnissen, namentlich in Mathematik und Musik, stiftete er hier einen Bund, der neben der Pflege der Wissenschaft auch sittlichen, religiösen und politischen Zwecken diente und sich noch zu Lebzeiten des Stifters über die bedeutendsten Städte Großgriechenlands ausbreitete. Der Bund wird als ein festgegliederter geheimer Orden mit vielfachen Gebräuchen und Weihen geschildert. Die Mitglieder hatten zunächst eine strenge zwei- bis fünfjährige Prüfungszeit zu bestehen, ehe sie in den engeren Bund, die eigentlichen Pythagoräer, aufgenommen wurden. Diese sollen Gütergemeinschaft, eine genaue priesterliche Lebensordnung und eine Geheimlehre nebst besonderen Erkennungszeichen, Weihen und gottesdienstlichen Handlungen gehabt haben. Die Tagesordnung war streng geregelt. Gegenstände des Unterrichts waren besonders Mathematik und Astronomie, daneben Musik, Philosophie und Gymnastik. Das Gelernte wurde zum

festen Eigentum der Lernenden gemacht, ehe weitergegangen wurde. Das Wort des Meisters hatte das höchste Gewicht; „er hat es gesagt" entschied allen Streit. Innige Freundschaft verband die Mitglieder untereinander (die beiden Freunde in Schillers Bürgschaft waren Pythagoräer). In blutigen politischen Konflikten fanden die Pythagoräer den Untergang. Nach der gewöhnlichen, aber nicht sicheren Annahme ist Pythagoras beim Brande des Vereinshauses in Kroton umgekommen, nach anderen ist er entkommen und später in Montapont gestorben.

Das Hauptinteresse der Lehre des Pythagoras geht auf die Darstellung des Weltganzen als eines harmonisch gefügten Kosmos, erkennt Zahl, Maß und Harmonie als das Wesen der Dinge und führt diese Auffassung mittelst mathematischer und musikalischer Symbolik durch. Die Elemente der Zahl sind das Gerade und das Ungerade; zur Vermittlung des Gegensatzes wird die Harmonie eingeführt. Dem Satze, daß alles Zahl sei, tritt mit gleichem Werte der andere zur Seite, daß alles Harmonie sei. Die Erziehung hat die Aufgabe, diese Harmonie in der Seele des Menschen herzustellen, indem sie ihn zur Reinigkeit des Herzens und Gemütes erhebt. Erziehungsmittel sind Gewöhnung im Maßhalten, Freundschaft, gründliche Bildung und die Musik. Schriften hat Pythagoras nicht hinterlassen. Die goldenen Sprüche,*) die ihm im Altertum beigelegt wurden, sind nicht von ihm, sondern als Gemeingut der pythagoräischen Schule anzusehen. Von den Griechen wird dem Pythagoras die Erfindung des Rechenbrettes und der Rechenstäbe zugeschrieben.

2. Die Sophisten (Weisheitslehrer), berufsmäßige Lehrer der Allgemeinbildung, hatten durch ihre im Laufe der Zeit immer mehr entartete Moralansicht und durch ihre religiöse Freigeisterei den Sittenverfall in Athen zu einem großen Teile verschuldet. Ihnen trat der Athenienser **Sokrates** entgegen, geb. 469 v. Chr., Sohn des Bildhauers Sophroniskus und der Hebamme Phänarete. Er übte anfangs selbst die Kunst seines Vaters, erkannte aber dann als seinen Beruf die Philosophie. Die Politik vermied er geflissentlich; nur vorübergehend war er in öffentlichen Ämtern thätig und bewies in deren Verwaltung Gewissenhaftigkeit und Furchtlosigkeit, wie in den Schlachten bei Potidäa (432), Delium (424) und Amphipolis (422), in denen er sich durch Tapferkeit auszeichnete. Schlechthin einzig dastehend unter allen Hellenen, vereinigten sich in seiner Persönlichkeit Frömmigkeit und Selbstbeherrschung mit Charakterfestigkeit, Überzeugungstreue und gediegenster, probehaltigster Sittlichkeit. Er lebte ohne Geschäft, arm und bedürfnislos und widmete sich in freier konversatorischer Weise mit vollkommener Uneigennützigkeit der sittlichen Bildung seiner Zeitgenossen; besonders wendete er seine Sorgfalt der sich ihm anschließenden Jugend zu.

Als Ziel der Menschenbildung betrachtete Sokrates die Selbsterkenntnis als Quelle der Tugend und Glückseligkeit. Jedes Urteil und jede Handlung sollte von dem richtig erkannten Begriff der Sache ausgehen. Alle Tugend, so lehrte er, sei ein Wissen und darum lehrbar, und nur das sei gut, was mit Einsicht geschehe; der größte Fehler aber sei sittliche Unwissenheit. Da nur der Einsichtige zweckmäßig zu handeln vermöge, sei die Tugend die Grundbedingung der Glückseligkeit. Seine eigentümliche Methode war die dialogisch entwickelnde. Er selbst

*) Bei Sperber, Pädagog. Lesestücke I. 2. Aufl. Gütersloh 1899. S. 2.

nennt sie mit Beziehung auf das Gewerbe seiner Mutter seine geistige Entbindungskunst. In derselben ist ein negatives und ein positives Moment enthalten. Das negative Moment ist die sokratische Ironie. Er stellt sich, als ob er nichts wisse, und verwirrt dabei die Gefragten, so daß sie zuletzt einsehen, daß sie selbst nichts wissen. Das positive Moment ist die Induktion, die Ableitung einer allgemeinen Wahrheit aus einer gewissen Anzahl gleichartiger Erscheinungen in bestimmt vorliegenden konkreten Fällen; sie führt vom Einzelnen zum Allgemeinen. — In seinem 70. Lebensjahre wurde Sokrates der Einführung neuer Götter und der Jugendverführung angeklagt und zum Tode verurteilt und trank 399 v. Chr. den Giftbecher.*)

3. Sein großer Schüler **Plato** hat die Ideen seines Meisters weiter entwickelt. Er wurde 427 (428 oder 429) v. Chr. zu Athen geboren und gehörte dem altadligen Geschlechte des Kodrus und Solon an. Seine Jugend fällt in die Zeit des peloponnesischen Krieges, sein reiferes Alter in die Periode des beginnenden und rasch fortschreitenden Verfalls der griechischen Staaten. Bei sorgfältiger Erziehung erhielten seine überreichen Geistesgaben gründliche Ausbildung. Der Umgang mit Sokrates lockte den Zwanzigjährigen von der Poesie zur Philosophie. Acht Jahre lang, bis zum Tode des Sokrates, war er dessen eifriger Schüler. Die Verurteilung des Sokrates trieb ihn wie andere Sokratiker zu Euklides in Megara; dann erweiterte er auf großen Reisen durch Griechenland, Ägypten und Großgriechenland seinen Gesichtskreis, kehrte im 40. Lebensjahre nach Athen zurück und lehrte hier in der Akademie, in einem am Hügel Kolonos gelegenen Garten und verlebte im Kreise zum Teil hochbedeutender Schüler ein heiteres Alter. Erst 347 (oder 348) setzte der Tod seiner lehrenden und schriftstellerischen Thätigkeit ein Ende; der Sage nach starb er bei einem Hochzeitsmahle.

Seine Ansichten über Erziehung hat Plato hauptsächlich in den beiden Schriften „Der Staat" und „Die Gesetze" niedergelegt. Er ist der erste, der den Versuch gemacht hat, die Pädagogik systematisch darzustellen. Nach ihm giebt es nichts Göttlicheres als Erziehung. Sie wird ausschließlich vom Staate geordnet und besteht in stufenweiser Heranbildung der Jugend zur Erkenntnis und Nachahmung der Ideen. Die höchste Stufe ist die Erkenntnis der Idee des Guten. Die Sklaven und der Nährstand erhalten keinen Unterricht, sondern nur die höheren Stände.**)

4. Der berühmteste Schüler Platos war **Aristoteles,** später der einflußreichste unter den alten griechischen Philosophen, geboren 384 v. Chr. zu Stageiros (auch Stageira) auf Chalkidike als Sohn des Arztes und medizinischen Schriftstellers Nikomachos. In seinem 17. Jahre kam er nach Athen, wurde Platos Schüler und lebte 20 Jahre in Athen. Im Jahre 343 wurde er zum Erzieher des damals 13jährigen Alexander nach Makedonien berufen und leitete den Unterricht desselben 4 Jahre lang. Von 334 an war er wieder in Athen und wurde dort der Gründer der peripatetischen Schule. Nach Alexanders Tode wurde er vielfach angefeindet und endlich des Atheismus beschuldigt. Der Anklage entzog er sich durch die Flucht nach Chalkis auf Euböa, wo er 322 starb.

---

*) Zur Lektüre: Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 5 ff.
**) Zur Lektüre: Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 23 ff.

Seine Ansichten über die Erziehung finden sich in der „Politik" und in der „Nikomachischen Ethik", hauptsächlich aber in den 8 Büchern vom Staate. Aristoteles ist der erste, der die Erziehungslehre auf Menschenkenntnis gründet. Als echter Grieche geht er von der Bestimmung des Menschen, im Staate zu leben, aus und leitet hieraus die Pflichten der Erziehung in physischer, ethischer und dianoëthischer (theoretischer) Beziehung ab. Vor allem muß der Mensch zur dianoëthischen Tugend, welche höher steht als die ethische, erzogen werden. Dies geschieht durch Belehrung und Gewöhnung. Der Staat hat das Erziehungsgeschäft zu leiten und zu überwachen. Die Erziehung zur Tugend setzt aber Anlage voraus, die Aristoteles weder dem Sklaven noch auch im vollen Sinne dem Weibe zutraut. Durch die induktive Methode hat er sich um die Naturwissenschaften verdient gemacht, und die Logik hat er für alle Zeiten aufgebaut.*)

III. Die Erziehung bei den Römern.

Durch den Ernst und den praktischen Sinn der Römer wurde auch die Erziehung der Jugend bestimmt; sie war streng und vorwiegend auf das Praktische gerichtet. Tapfere und staatstaugliche Jünglinge heranzubilden, galt als das höchste Ziel. In Griechenland wirkten die Faktoren der Schönheit, der Kunst, der edlen Menschlichkeit; in Rom herrschte die Macht, das Recht, die Zweckmäßigkeit. Der bedeutendste Fortschritt, der die römische Erziehung charakterisiert, liegt in der veränderten Stellung der römischen Frau, die eine viel höhere war als bei den Griechen; darum war auch der Einfluß der Mutter auf die Erziehung der Kinder weit entschiedener im Vergleich zu dem der griechischen Mutter.

Die Erziehung der ersten Periode fiel längere Zeit ganz innerhalb des elterlichen Hauses. Vom Vater, oder an dessen Stelle vom Hauslehrer, erhielt der Knabe den ersten Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und in körperlichen Übungen, auch von den Gesetzen und Gebräuchen des Volkes und den Thaten der Vorfahren. Gemeinschaftliche Schulen, die aber lediglich Privatschulen waren, kamen erst später auf. Der Schulbesuch begann in der Regel mit dem 7. Lebensjahre. Außer Lesen und Schreiben wurde des praktischen Nutzens wegen besonders Rechnen und Geometrie tüchtig geübt; auch in Geographie wurde unterrichtet. Auf der folgenden Unterrichtsstufe schloß sich, wie bei den Griechen, der erste grammatische und metrische Unterricht an und dann die Einführung in das Schrifttum. Die Disziplin war ernst und streng. Schulen, in welchen ein der höheren Stufe angehöriger Unterricht erteilt wurde, wurden in Rom um die Zeit des zweiten punischen Krieges eröffnet; um diese Zeit wurde auch das Griechische unter die Unterrichtsgegenstände aufgenommen. Erst zur Zeit des Kaisers Augustus finden sich Lehrer, die öffentlich mit staatlicher Besoldung angestellt werden.

Gedanken über die Erziehung finden sich bei Cato, Cicero und Seneca, dem Lehrer und Erzieher Neros, und belehrend für die Unterrichts- und Lehrerverhältnisse in Rom sind Schriften von dem römischen Geschichtsschreiber Suetonius.**) Wir beschränken uns jedoch auf einige Mitteilungen

*) Zur Lektüre: Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 38 ff.
**) Zur Lektüre: Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 74 ff.

über **Quintilian.** Er wurde 35 n. Chr. zu Calagurris in Spanien geboren, kam aber als Knabe mit seinem Vater, einem Rhetor, nach Rom, wo er sich ebenfalls zum Redner ausbildete. Eine Zeitlang bekleidete er das Amt eines Anwalts, legte es aber bald nieder und trat als öffentlicher Lehrer der Beredsamkeit auf. Er gewann schnell großen Ruf und hatte die berühmtesten Männer sowie die Tochter des Kaisers Domitian unter seinen Zuhörern. Der Kaiser soll ihm als Anerkennung für seine Lehrthätigkeit die Konsulwürde verliehen haben. Die Zeit seines Todes ist unbekannt.

Im ganzen Altertum ist ihm wohl kein Lehrer gleichgekommen. Seine pädagogischen Grundsätze hat er dargelegt in seinem Hauptwerke „Anleitung zur Beredsamkeit" in 12 Büchern, das er für den einzigen ihm übriggebliebenen Sohn schrieb für den Fall, daß er selbst vor vollendeter Erziehung desselben sterben sollte. Das Werk hat ein hohes allgemein-pädagogisches Interesse; es ist eine Pädagogik, wie das Altertum keine mehr hinterlassen hat. Der Grundsatz seines sittlich-ernsten Zeitgenossen Juvenal: maxima debetur puero reverentia (die höchste Scheu vor dem zu erziehenden Knaben) leitete auch sein Verfahren. Mit schlagenden Gründen weist er den Vorzug des gemeinsamen öffentlichen Unterrichts vor dem Privatunterricht des Hauses nach. Die Beredsamkeit stellt er als das Ziel der ganzen Erziehung hin; die Beredsamkeit aber ist ihm eine Tugend, daher faßt er nicht bloß den Unterricht, sondern auch die sittliche Bildung ins Auge. Er will Männer bilden, die im Reden und Handeln gleich tüchtig sind. Dem Unterricht in der Musik, welche die Empfindungen läutert, und in der Geometrie, welche das Denken schärft, legt er Bedeutung bei. Er eifert gegen körperliche Züchtigung und fordert von dem Erzieher Beachtung der Individualität seiner Schüler.*)

IV. Die Kirchenväter.

Der Kirchenvater Augustinus sagt: „Du, Gott, hast uns geschaffen zu dir; darum ist unser Herz unruhig in uns, bis es ruhet in dir." Die höchste Bestimmung des Menschen ist es, ein Kind Gottes zu sein. In dieser Gemeinschaft mit Gott findet er allein die volle Befriedigung, welche unsere Sprache mit dem Worte Seligkeit, das eben volle Genüge bedeutet, bezeichnet. Dann ruhet das Herz in Gott. Dieses höchste Ziel des Menschen kannten die vorchristlichen Völker nicht, und auch das wahre Wesen des Menschen war ihnen, weil die rechte Erkenntnis der Sünde fehlte, nicht bekannt. Darum waren die Aufgaben, die sie der Erziehung stellten, der Diesseitigkeit zugewendet. Erst das Evangelium schloß das Verständnis für die höheren Aufgaben der Erziehung auf, und die Verkündigung desselben durch die Apostel und ihre Schüler war der erste wahrhafte Volksunterricht, und in ihr ist der Keim für die christliche Volksschule zu suchen. Auf dem Standpunkte des Evangeliums aber mußte die Erziehung notwendig zu einer Führung zu dem durch Christum bereiteten Heile werden.

---

*) Zur Lektüre: Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 64 ff.

Im christlichen Altertume gab es eigentliche Volksschulen nicht; das Bedürfnis der christlichen Unterweisung rief aber die Katechetenschulen hervor, die als die ersten christlichen Volksschulen angesehen werden können, mit dem Unterschiede jedoch, daß zu den Katechumenen damals meist Erwachsene gehörten. Als Begründer der ersten Anstalt dieser Art wird Pantänus zu Alexandrien genannt. „Am Schlusse des 2. Jahrhunderts soll Protogenes in Edessa neben seinem höheren Unterrichte als Lehrer der Kinder segensreich gewirkt haben. Lesen, Schreiben, Auswendiglernen und Hersagen, auch Absingen der Psalmen waren die Lehrgegenstände dieser ersten christlichen Volksschulen."

Bedeutenden Einfluß auf Erziehung und Unterricht übten in dieser Zeit folgende hervorragende Kirchenväter aus:

1. **Origenes,** der berühmteste Kirchenlehrer seiner Zeit, der von heidnischen und christlichen Zeitgenossen als ein Wunder von Gelehrsamkeit angestaunt wurde, war von christlichen Eltern zu Alexandrien wahrscheinlich 185 n. Chr. geboren. Sein Vater Leonidas starb den Märtyrertod, als Origenes 18 Jahre alt war. Für seine Mutter und seine sechs Geschwister erwarb Origenes den Unterhalt als Lehrer in Alexandrien mehrere Jahre, bis ihn der Neid seines Bischofs nach Cäsarea vertrieb, wo er wiederum längere Zeit mit reichem Segen namentlich durch Auslegung der heiligen Schrift und Widerlegung der Irrlehrer wirkte. In der Verfolgung des Kaisers Decius wurde er in Tyrus ergriffen. Mit unerschütterlicher Standhaftigkeit erduldete er die furchtbarsten Martern, an deren Folgen er nach seiner Freilassung im Jahre 254 starb. — Des Origenes Unterricht beschreibt sein berühmter Schüler Gregorius Thaumaturgos in seiner Lobrede*) auf seinen großen Lehrer. Sein Unterricht war teils akroamatisch, teils dialogisch, „zuweilen ganz in der Weise eines Sokrates". Durch denselben führte er seine Schüler zunächst in die heidnischen Wissenschaften: Dialektik, Naturkunde, Mathematik und Astronomie, dann in die Sittenlehre und in das Verständnis der heiligen Schrift ein. Es war sein Grundsatz, die Schüler nur das zu lehren, was er ihnen auch vorlebte, und so wirkte er auf sie durch Wort und Beispiel.

2. **Basilius der Große,** geboren 330 zu Cäsarea in Kappadokien, studierte zunächst unter Leitung des heidnischen Redners Libanius in Cäsarea, schließlich in Athen, begab sich dann auf Reisen nach Syrien, Palästina und Ägypten und gründete später in der Nähe seiner Heimat ein Kloster, wohin er sich zurückzog. Jedoch schon nach 3 Jahren (364) wurde er Presbyter in Cäsarea und 370 Bischof daselbst. Das ganze reiche Leben dieses Mannes atmet weltüberwindenden Glauben, selbstverleugnende Liebe, hohe Gesinnung und königliche Würde. Er starb am 1. Januar 379. — Auch Basilius will durch die Vorhalle heidnischer Wissenschaft zur christlichen Weisheit führen. Unter allen Kirchenvätern ist er einer der größten Verehrer der heidnischen Schriftsteller, vorzüglich der griechischen Litteratur, und er zeigt in seiner Rede an christliche Jünglinge**) über den rechten Gebrauch der heidnischen Schriftsteller vornehmlich den moralischen Gewinn auf, den die Jünglinge aus den griechischen Klassikern ziehen können.

---

*) Auszug aus derselben bei Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 82 ff.
**) Siehe Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 88 ff.

3. **Johannes,** wegen seiner Beredsamkeit **Chrysostomus** (Goldmund) genannt, wurde 347 zu Antiochien geboren und von seiner Mutter Anthusa im christlichen Geiste erzogen. Er wirkte in Antiochien und später als Bischof zu Konstantinopel und starb 407 zu Komana (Pontus) in der Verbannung. — In einer Zeit des Eifers um die Reinheit der Lehre forderte er mit aller Energie seines festen Charakters die sittliche Reinheit. Die göttliche Menschenerziehung ist ihm das Vorbild aller Erziehung, und das Ebenbild Gottes ist ihm Erziehungsziel. Als die besten Erzieher gelten ihm die Frauen und das Kloster. Das Lesen der Schrift ist eins der wichtigsten Erziehungsmittel.

4. **Hieronymus,** der gelehrte Kirchenvater, geboren 331 zu Stridon in Dalmatien, studierte in Rom römische Litteratur, zog sich von den Freuden des Weltlebens 374 in das Einsiedlerleben zurück und widmete sich dem Studium der heiligen Schrift, wurde 378 zum Presbyter geweiht, ging 379 nach Konstantinopel und 382 nach Rom, wo er im engsten Verkehr mit dem Bischof Damasus stand. Dieser übertrug ihm die Revision der alten lateinischen Bibelübersetzung, der Itala; so entstand die Vulgata, das wichtigste Werk des Hieronymus. Den Rest seines Lebens verbrachte er in klösterlicher Einsamkeit in der Nähe von Bethlehem in einem Kloster, dessen Leitung er übernommen hatte. Er starb 420. — In seinen Erziehungsvorschriften, die er in einigen Briefen mitteilt,*) geht die starre mönchische Lebensansicht neben der Beachtung der weltlichen Wissenschaft, zwei sonst feindlich sich bekämpfende Anschauungen, friedlich einher. Nach seiner Vorschrift soll die Tochter eines seiner Freunde so erzogen werden, daß sie in den elementaren Kenntnissen unterrichtet, vor Anhören böser Reden und vor schlechter Gesellschaft bewahrt werde. Weltliche Lieder soll sie nicht kennen lernen; die noch zarte Zunge dagegen möge im lieblichen Psalmengesang unterrichtet werden. Der Putz- und Gefallsucht muß vorgebeugt werden. Mehr herangewachsen, ist sie zum Besuche des Gottesdienstes anzuhalten und anzuleiten zum Fleiße in allerhand Handarbeiten, zu erbaulicher Lektüre und fleißigem Gebete, zur Erlernung der Wissenschaften, der Enthaltsamkeit und Mäßigkeit. Bemerkenswert ist noch sein Verlangen, daß der Unterricht dem Kinde zum Spiele gemacht und sein Eifer durch den Ehrgeiz erregt werde.

5. Die erste Stelle unter den Kirchenvätern des Abendlandes ist wohl unbestritten dem **Aurelius Augustinus** einzuräumen, geboren 354 zu Tagaste in Numidien als der Sohn des Heiden Patricius und der frommen Christin Monica, welche schon früh die Liebe zu Christo in das Herz des Sohnes pflanzte. Seine ganze Jugend war ein beständiges Schwanken zwischen den christlichen Einflüssen und den Lockungen des Heidentums, die eine leicht erregbare Sinnlichkeit trafen. Nach Beendigung seiner Studien ließ er sich in Karthago, dann in Rom und später in Mailand als Lehrer der Rhetorik nieder. In Mailand vollzog sich unter dem Einflusse des Bischofs Ambrosius der religiöse Umschwung in ihm (386); er kehrte 387 nach Afrika zurück und wurde erst Presbyter und dann Bischof von Hippo Regius, welches Amt er 35 Jahre lang mit der größten Treue als ein gewaltiger Zeuge von der Gnade Gottes in Christo Jesu verwaltet hat. Er starb dort im Jahre 430.

---

*) Siehe Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 97 ff.

Für die Erziehung im Abendlande ist Augustinus von tiefgreifendem Einfluß gewesen. Mit größter Entschiedenheit bekämpft er die heidnische Bildung und das weltliche Leben. Aber das Studium der weltlichen Wissenschaften, der Grammatik, Dialektik, Rhetorik und der mathematischen Disziplinen (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) betrachtete er als die notwendige Vorschule für die Erforschung der höchsten göttlichen Wahrheiten. „Ausführlich legt er seine Gedanken über die Pflege der weltlichen Studien von seiten der Christen in seinen Büchern „Über die Ordnung" und „Über die christliche Lehre" dar. Die in diesen Schriften entwickelten Grundsätze übten auf das Unterrichtswesen des Mittelalters einen beherrschenden Einfluß. Sie bildeten geradezu die Richtschnur für alle hervorragenden christlichen Schulmänner der Folgezeit."*) Für die Pädagogik sind von seinen zahlreichen Schriften besonders zwei auch jetzt noch bedeutsam, seine „Bekenntnisse" und sein „Unterricht der Anfänger im Christentum".**) Seine Bekenntnisse enthalten eine ganze Psychologie des menschlichen Herzens und sind das erhabenste und tiefsinnigste Werk, das uns das christliche Altertum hinterlassen hat. Der „Unterricht" ist — nach von Zezschwitz — „eine Fundgrube der Weisheit, aus der die Katecheten aller Zeiten schöpfen und lernen können". Die hier gegebene Anweisung betrifft die erste Stufe des damaligen Katechumenenunterrichts, der meistens Erwachsenen erteilt wurde. Die damals zur Annahme des Christentums sich Meldenden wurden in drei Stufen, die man in Wort, Gebet und Sakrament unterscheiden kann, zum Sakrament der Taufe vorbereitet. Auf allen drei Stufen hießen sie zwar Katechumenen, d. i. (vom Gotteswort) „Umtönte"; aber auf der ersten Stufe waren sie nur „Hörer", nämlich der öffentlichen Predigt. Der Anfangsunterricht auf der ersten Stufe wurde einem untergeordneten Kleriker zugewiesen. Der Bitte eines solchen entsprechend, schrieb Augustin den genannten „Unterricht", in dem er sehr zutreffend für den Unterricht im Christentum wesentlich eine historische Grundlage, also biblische Geschichte fordert. Als wichtig betont er, daß zunächst das Hauptsächliche in kurzer Zusammenfassung zu lehren und von hier aus zu größerer Erweiterung und Vertiefung fortzuschreiten sei. Auch stellt er die wichtige Forderung, daß der Unterricht anschaulich sei.

V. Die kirchlichen Schulanstalten des Mittelalters.

Der Grundcharakter der germanischen Stämme wies von Anbeginn eine wunderbare Mischung idealer und realer Richtung auf, wodurch sie befähigt wurden, im Abendlande die Träger des geistigen Fortschrittes zu werden. Und während der Orient in dumpfe Ruhe versank, schritt das Abendland auf der Bahn des Lebens mächtig voran und wurde in gleichem Maße ein Hort für das Evangelium wie für die Erziehung. Aber Trägerin und Vermittlerin aller höheren Bildung an die germanischen Völker war die Kirche, und von ihr wurden Schulen eingerichtet, die freilich vor allem die Bildung von Klerikern zum Zwecke hatten.

*) Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. Stuttgart 1885. S. 46.

**) Bei Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 106 ff.

1. Die ersten Schulen im christlichen Abendlande waren die Parochial- oder Gemeindeschulen, die jedoch, obgleich von den Päpsten schon früh neben den Pfarrkirchen auch Pfarrschulen angeordnet wurden, nur vereinzelt vorkamen, weil das Volk keinen Sinn für dieselben und die Geistlichkeit wenig Verlangen hatte, das Volk aufzuklären. In diesen Schulen lernten die Kinder lesen, schreiben und das Vaterunser und den Glauben.

2. Die in der Folgezeit entstehenden Schulen waren ihrer lokalen Verschiedenheit nach entweder Kathedralschulen, wie die zu Tours und Lyon, oder Stiftsschulen, wie die zu Osnabrück und Paderborn, oder Klosterschulen, wie die zu Fulda, St. Gallen 2c.

Die Kathedralschulen waren durch den Bischof Chrodegang von Metz (742—769) begründet worden, indem er bei dem tiefen Verfall der Weltgeistlichen die Geistlichen an seiner Kathedrale zu einem klösterlichen Zusammenleben vereinigte und ihnen die Erziehung der Jugend zur Aufgabe stellte. Diese so begründeten Dom- oder Kathedralschulen gingen, weil sie gewöhnlich in großen Städten sich befanden, in Wissenschaft und Bildung über den gewöhnlichen Standpunkt der Klöster hinaus und wurden so zu neuen Mittelpunkten der christlichen Bildung. Die Oberaufsicht führte der Scholastiker, sein Untergebener war der Rektor (ludi magister, Lehrmeister), beiden folgte der Kantor. Neben den Domschulen entstanden in kleineren Städten die Stiftsschulen, die eine den Domschulen ähnliche Einrichtung hatten, aber größtenteils nur das Trivium (s. unten) lehrten.

3. Von großer Bedeutung wurden die Klosterschulen, die Benedikt von Nursia mit der Gründung des Benediktinerordens 529 ins Leben rief, und die sich später bei jedem Benediktinerkloster fanden und bis in das 13. Jahrhundert für den Unterricht Sorge getragen haben. Ursprünglich wurden nur solche Kinder aufgenommen, welche sich dem Klosterleben widmen wollten; sie führten den Namen Oblati, d. h. Kinder, welche von ihren Eltern ganz und gar dem Kloster gewidmet worden, und gehörten der inneren Schule an. Später ordnete das Aachener Konzil (816) an, daß jedes Kloster auch eine äußere Schule für Kinder, die für den Laienstand bestimmt waren, haben sollte. Die Aufnahme der Knaben fand gewöhnlich vom 7. Lebensjahre an statt, doch wurden auch schon fünfjährige und noch jüngere aufgenommen.

Ihrer inneren Einrichtung nach zerfielen die Schulen dieser Zeit in drei Klassen. Zur ersten Klasse gehörten diejenigen, in welchen alle sieben freien Künste oder das sog. Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) und die theologische Wissenschaft gelehrt wurden. Obgleich hauptsächlich für die Bildung des geistlichen Standes bestimmt, standen sie doch auch den für eine weltliche Laufbahn Vorzubereitenden offen. Der Unterrichtsgang war im allgemeinen folgender: Nach vorausgeschicktem Elementarunterricht im Lesen und Schreiben wurde die Grammatik durch 4 Jahre und länger gelehrt, und schriftliche Arbeiten wurden angefertigt; nebenher ging der Unterricht aus dem Geschichtlichen des alten und neuen Testaments. Rhetorik, welche darauf folgte, wurde nach dem Lehrbuche Cassiodors vorgetragen, die rhetorischen Schriften Ciceros wurden kommentiert, poetische und rhetorische Aufsätze gemacht. Zugleich begann jetzt das Studium der Geschichte nach Kompendien, welche aus den Chroniken des Eusebius von Cäsarea, des heiligen Hieronymus, Cassiodors 2c.

zusammengestellt waren. Danach folgte das Studium der Dialektik nach Alkuin, Boëtius, Beda und andern. Man hielt Besprechungen über Gegenstände derselben, stellte Definitionen auf und verteidigte sie. Das Lesen und Nachahmen der Klassiker, die Übungen in poetischen und oratorischen Aufsätzen wurden nebenbei fortgesetzt. Der Dialektik folgte die Arithmetik nach Boëtius; es wurde gelehrt das Rechnen mit den Fingern, der Gebrauch des Abacus (Rechenbrett mit feinem Sande bestreut zu den arithmetischen Aufgaben) und die Berechnung des Kirchenkalenders. Mit dem nun folgenden Studium der Geometrie nach Boëtius verband man Erdkunde und Naturgeschichte, dann folgte Musik nach den Büchern des Boëtius und Beda, zuletzt Astronomie nach dem Grundrisse des Boëtius und den Schriften Bedas. Während des Unterrichts wurde nur lateinisch gesprochen; auf die lateinische Sprache wurde der größte Wert gelegt. Mit diesen Studien brachte man zum wenigsten 10 Jahre zu. — Zur zweiten Klasse gehörten die Seminare für Gesang und Kirchenmusik, von denen die zu Metz und Soissons errichteten anfangs die einzigen waren und auch lange die berühmtesten blieben. — Die dritte Klasse von Schulen bestand aus den niederen Bildungsanstalten für die, welche sich in den untergeordneten Kreisen des Lebens bewegten.

Das Lehrverfahren war überall dasselbe: Diktieren, Vortragen, Vor- und Nachsagen, Memorieren, Disputieren. Die Zucht war sehr streng; Rute und Stock wurden allgemein und viel gebraucht; auch Fasten und Kasteiungen gehörten zu den Schulstrafen. Bestimmte Ergötzungstage und Schulfeste waren freundliche Unterbrechungen der ernsten Schultage.

In vielen Frauenklöstern fanden auch solche Mädchen, die nicht den Schleier zu nehmen beabsichtigten, Erziehung und Unterweisung. Seit dem 10. Jahrhundert nahm die Sitte, daß vornehme Eltern ihre Töchter in Klöstern ausbilden ließen, in Deutschland fast allgemein überhand. Sogar Prinzessinnen wurden in Klosterschulen erzogen. Wahrscheinlich hatten die größeren Frauenklöster auch äußere Schulen; in diesen erstreckte sich der Unterricht vorzüglich auf die Elemente des Wissens: Lesen, Schreiben und die Psalmen, außerdem aber auch auf verschiedene nützliche Handarbeiten, wie Spinnen, Schneidern, Weben und Sticken. — Die Lehrmethode wie die Art und Weise der Erziehung war dieselbe wie in den Knabenschulen. Versehen und Vergehen der Mädchen wurden ebenfalls auf das strengste mit Schlägen bestraft.

Auch außerhalb der Klöster empfingen im früheren Mittelalter Töchter vornehmer Eltern von Privatlehrern, namentlich von den Hausgeistlichen, litterarischen Unterricht. Die Töchter Karls des Großen wurden gleichwie die Prinzen in den Wissenschaften unterwiesen (s. S. 13). Im 10. Jahrhundert zeichneten sich fast alle vornehmen Frauen durch gelehrte Schulbildung aus.

Die Klosterschulen blühten vom 8. bis 10. Jahrhundert, gerieten dann aber in Verfall. Im 13. Jahrhundert gründeten die in dieser Zeit entstandenen Orden der Franziskaner und Dominikaner neue Klosterschulen und nahmen sich überhaupt der Unterweisung des Volkes an. Die Franziskaner gingen wohl selbst in die Häuser, um zu belehren, und erteilten auch als Wanderlehrer Unterweisung im Lesen und Schreiben sowie in der Religion. „Aus ihrer Praxis gingen die scholares vagantes und medicantes, die Kurrenden und Singchöre, das Klassensystem, das Mönchslatein, die versifizierten Regeln ꝛc. hervor.“

VI. Karl der Große.

Unter Karl dem Großen (742—814), dem ersten weltlichen Herrscher, welcher für die Erziehung und den Unterricht Sorge trug, nahm das Schulwesen den höchsten Aufschwung. Er schuf geordnete und dauernde Einrichtungen für das Unterrichtswesen in Deutschland. Ein neuer Aufschwung der christlichen Gelehrsamkeit im Abendlande knüpft sich an den Namen des großen Kaisers. Was er in kurzer Zeit zur Erweckung der gelehrten Studien aus ihrem Jahrhunderte dauernden Schlummer gethan, wirkte auf die Menschen seiner Zeit so überwältigend, daß man alles, was vor ihm für die Pflege der Studien geschehen war, für gar nichts achtete und die Meinung aussprach: „vor den Tagen Karls" habe die Welt sich mit Wissenschaften „überhaupt nicht abgegeben". Unter seinem Scepter aber seien „die Franken den alten Römern und Griechen gleichgekommen" an Bildung (Specht a. a. O. S. 15). Mit Bestimmtheit faßte sein großer Geist den Plan einer allgemeinen Volksbildung und führte denselben mit solcher Konsequenz durch, daß er diejenigen, welche ihre Kinder nicht zur Schule schicken wollten, mit entsprechender Strafe bedrohte. Wir sehen also hier zum ersten Male durch Karl den Großen eine Art von Schulzwang angewendet. Männer von bedeutender Gelehrsamkeit berief er an seinen Hof, wie Alkuin aus England, Petrus von Pisa, den Grammatiker, Paul Warnefried, den Geschichtsschreiber der Longobarden, und Theodulf, den gewandten, geistreichen Dichter, um durch sie seine Nation aufzuklären. Künste und Wissenschaften wurden hier über alles geschätzt. Karl selbst ging in dem Bemühen, die Lücken seiner Bildung auszufüllen, als ein leuchtendes Beispiel allen voran. Mitten unter den vielen beunruhigenden Staatsgeschäften und Kriegszügen fand er noch Zeit für wissenschaftliche Beschäftigung; selbst bei seinen einfachen Mahlzeiten fehlte nie ein Vorleser oder eine lehrreiche Unterhaltung. Im Interesse einer deutschen Volksbildung wandte er der deutschen Sprache und Poesie seine besondere Aufmerksamkeit zu; er hielt die Geistlichen an, den Deutschen deutsch zu predigen und in deutscher Sprache sie zu unterrichten. Er war der erste, der eine Sammlung deutscher Lieder aufschreiben ließ.

Die Arbeitskräfte zur Ausführung seines Planes einer allgemeinen Volksbildung mußte er natürlich im geistlichen Stande suchen, da derselbe der einzige Kulturträger der damaligen Zeit war. Darum ließ er es sich zunächst angelegen sein, deren Bildung zu heben. In Italien gewann er Lehrer, denen er die Bildung seines fränkischen Klerus anvertrauen konnte. Große Sorgfalt schenkte er der an seinem Hofe aus den Merowingerzeiten her bestehenden Palastschule, mit deren Leitung er Alkuin betraute. Alle von den Römern überkommenen Wissenschaften fanden an dieser Hofschule eine ernste Pflege. „Ein zweites Athen" sollte im Frankenreiche erstehen, das erste noch weit überragend, „insofern auch die Lehre Christi alle Weisheit der Akademie übertreffe". Karl nahm selbst bisweilen an dem Unterrichte teil, und Prinzen und Prinzessinnen ließ er mit den Söhnen des Adels in den Wissenschaften unterweisen. Bald nach Alkuins Ankunft am fränkischen Hofe — er kam etwa am Anfange 782 — traf Karl Anordnungen über Erziehung und Bildung des Klerus. In einem Rundschreiben an die Bischöfe und Äbte seines Reiches*)

*) Siehe Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 130 ff.

gebietet er allen geistlichen Kongregationen mit den eindringlichsten Worten litterarische Studien und leitet die Pflicht derselben in erster Linie aus der Gefahr eines ungenügenden Verständnisses der Bibel ab. Er befiehlt die Errichtung einer Schule zur Bildung der Geistlichen an jeder Kathedralkirche und in jedem Kloster.

Von dem Kriegszuge, den er 786 nach Italien gemacht hatte, brachte er eine Menge Italiener mit, die im Singen und Orgelspielen, in der Grammatik und im Rechnen Unterricht erteilen konnten. Männern von wissenschaftlichen Verdiensten übertrug er einflußreiche Stellungen, in denen sie mit Eifer für weitere Verbreitung wissenschaftlicher Bildung wirkten. Neben der Hofschule glänzten bald die Schulen zu Tours, zu Lyon, die Stiftsschule zu Osnabrück und die zu Paderborn, die Klosterschulen zu Fulda, Halberstadt, St. Gallen und Reichenau.

Einzelne neuerrichtete oder verbesserte Unterrichtsanstalten stattete er mit reichlichen Mitteln aus und berief an sie hervorragende Lehrkräfte. An diesen Unterrichtsanstalten wurden die Lehrer für andere Schulen herangebildet. Eine solche höhere Lehranstalt befand sich im Martinskloster zu Tours, die unter Alkuins Leitung stand (von 796 an). Eine andere Hauptbildungsanstalt des Reiches war die Domschule zu Metz, in der die Musik besonders gepflegt wurde. Dorthin mußten alle Kirchenvorsteher ihre Kantoren zur höheren Ausbildung senden. Eine noch höhere Aufgabe aber beschäftigte den weitschauenden Geist des großen Kaisers: die der allgemeinen Volksbildung. Von der größten Wichtigkeit ist das Gesetz von 789,*) in dem er den Klöstern die Pflicht einschärft, Schulen zu errichten, in denen Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen und die Psalmen gelehrt werden sollen. Nicht auf den geistlichen Stand oder diejenigen Weltlichen, die durch Geburt und Reichtum zu einer höheren Stellung im Leben berufen waren, sollte nach Karls Absicht die neue Bildung beschränkt bleiben, sondern die Intelligenz sollte ihren wohlthätigen Einfluß bis auf die untersten Stände ausdehnen. Dies bezweckt das genannte Kirchengesetz, in welchem sich in zweifacher Hinsicht ein pädagogischer Fortschritt bekundet, teils darin, daß Kinder aller Stände unterrichtet, teils darin, daß sie nicht für einen bestimmten Beruf, sondern überhaupt nur deshalb unterwiesen werden sollen, um sie geistig zu bilden und für höheres und edleres Leben brauchbar zu machen. Diesem Gesetze verdanken die ersten Volksschulen ihre Entstehung. Wiederholt schon hatte Karl die Vorschrift gegeben, jedermann im Reiche solle gewisse kirchliche Formeln in der lateinischen Sprache hersagen können. Etwa im Jahre 806 verfügte er dann,**) daß jeder ohne Unterschied zur Erlernung des Glaubensbekenntnisses, des Vaterunsers und der Taufformel solle angehalten werden. „Und wer — so sagt sein Befehl — sie doch nicht behält, soll Schläge erleiden oder ihm alles Getränk entzogen werden außer Wasser, bis er sie vollständig innehat. Sollte hiergegen jemand etwas einzuwenden haben, so soll er vor Uns geführt werden. Selbst die Frauen sollen mit Schlägen oder Fasten gezwungen werden.“ Der segensreiche Gedanke einer allgemeinen Volksbildung findet in rauher Form seinen Ausdruck.

---

*) Siehe Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 132 ff.

**) Siehe Sperber, Pädagog. Lesestücke I. S. 133 ff.

Das durch die eifrigen Bemühungen Karls aufgeblühte geistige Leben gelangte leider nach dem Tode Karls bei dem geringeren Eifer seiner Nachfolger nicht zur vollen Reife.

VII. Die ritterliche Erziehung.

Im allgemeinen war der Einfluß der Kloster- und Stiftsschulen auf die Bildung der Laien nicht bedeutend. Wer im Laienstande verbleiben wollte, eignete sich selten eine vollständige gelehrte Schulbildung an. In den meisten Fällen wuchsen auch die Söhne adliger Herren heran, ohne Lesen und Schreiben, geschweige denn die lateinische Sprache zu erlernen. Der Kaiser Konrad II. war in gelehrten Dingen gänzlich unwissend und wird als ein Idiot geschildert. Mit den Kreuzzügen beginnt eine neue Epoche der Kulturentwicklung Deutschlands, und es wurden im Rittertum und in der Bürgerschaft Bestrebungen rege, die auf eine höhere geistige Bildung hinzielten. Die von dem Rittertum angestrebte Bildung stand allerdings mit der Gelehrsamkeit der Schule fast in keinem Zusammenhange, sie war mehr eine allgemein menschliche, höfische und weltmännische. Im Unterschied von der mönchischen Erziehung legte die ritterliche Erziehung Wert auf sorgsame Pflege der leiblichen Bildung und sinnige Verehrung der Frauen (Minnedienst). Aber auch die Dichtkunst, welche bisher beinahe ausschließlich nur von Geistlichen oder Spielleuten gepflegt worden war, fand jetzt eine Stätte in den Schlössern und Burgen der Ritter, und nach der Vorstellung des 13. Jahrhunderts gehörte es geradezu mit zu den Tugenden eines feingebildeten „höfischen" Mannes, daß er auch Minnelieder zu singen verstand. Im Gegensatze zu den sieben freien Künsten, welche der Klerus betrieb, waren die sieben ritterlichen Künste Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen und Versemachen.

Der Knabe des Ritters blieb bis zum 7. Jahre unter der Aufsicht der Mutter, das Mädchen auch über dieses Alter hinaus. Das Mädchen wurde von der Mutter unterrichtet im Spinnen, Weben, Wirken, Gewänderschneiden und in andern weiblichen Kunstfertigkeiten und erhielt auch mit dem Knaben gemeinsam, wenn die Mutter es vermochte, einige religiöse Unterweisungen und Unterricht im Lesen und Schreiben; andernfalls übernahm der Burggeistliche diese Aufgabe; im Lesen und Schreiben jedoch wurden die Knaben oft nicht unterrichtet. Die Töchter vornehmer Ritter, Grafen und Fürsten lernten auch fremde Sprachen, namentlich Französisch und Latein, sowie Gesang und Saitenspiel und erfuhren, was Minne sei. Auch wurden die adligen Mädchen bereits in früher Jugend unterwiesen in der hochgepriesenen Kunst des feinen, tadellosen Benehmens, im Tanzen, Singen, Saitenspiel und in üblichen höfischen Unterhaltungsspielen, wie Brettspiel (Damespiel), Wurfzabel oder Buff und vor allem im Schachspiel.

Für den ritterlichen Knaben begannen vom 7. Jahre an die Lehrjahre. Als Edelknabe (Junkherrelin, Page, Bube) kam er gewöhnlich an einen größeren Adelshof, wo ihm reichlichere Gelegenheit als daheim gegeben war zu ritterlichen Spielen, körperlichen Übungen und zur Erlernung feiner Sitten. Die Söhne der großen Vasallen kamen als Edelknaben an den königlichen Hof, die Hochschule für die feine Sitte. Auf

die Erlernung dieser guten Sitte sowie auf die körperliche Ausbildung wurde in jener Zeit das Hauptgewicht gelegt. Im Dienste des Herrn und der Herrin hatte der Edelknabe an Gehorsam und Abhärtung sich zu gewöhnen. Er hatte bei Tische aufzuwarten, war Begleiter auf Spaziergängen, auf der Jagd und auf Reisen, verrichtete Botendienste und ähnliche Aufträge. Im Verkehr mit der Herrin erlernte er Tugend und höfische Sitte, empfing auch wohl von ihr oder dem Burggeistlichen religiösen Unterricht. Meist war jedoch die wissenschaftliche Ausbildung des Edelknaben sehr spärlich; oft lernte er nicht einmal lesen und schreiben, so daß die meisten Ritter dieser Künste unkundig waren. Wer eine wissenschaftliche Ausbildung wünschte, suchte sie in den Kloster- und Stiftsschulen. Der leiblichen Ausbildung dagegen wurde besondere Pflege zugewendet; und von dem ritterlichen Herrn oder dem Bubenzuchtmeister wurde der Edelknabe in der ritterlichen Waffenführung und in den verschiedenen Kampfspielen geübt.

Der Edelknabe wurde nach siebenjähriger Lehrzeit, also mit dem 15. Jahre, Knappe (Edelknecht). Er setzte als solcher die körperlichen Übungen eifrig fort. Den Ritter, welchem er zu dienen hatte, begleitete er überallhin, in den Kampf, Krieg und zur Jagd, trug ihm die Waffen nach, half sie ihm anlegen, sorgte für deren Reinhaltung und Aufbewahrung, beaufsichtigte die Rüstkammer und war den Gästen beim Absteigen und Ablegen der Waffen behilflich. Die Knappenzeit war auch die Zeit der Wanderjahre, in denen man sich Kenntnis von Land und Leuten erwarb. Unter diesen Verhältnissen eignete sich der Knappe die höfischen Umgangsformen an, er lernte die „Tugend", unter welcher Bezeichnung man Mildthätigkeit, Zucht, Maßhalten und Schicklichkeit zusammenzufassen pflegte. Unter Zucht aber verstand man nicht bloß das äußerliche anständige Benehmen und sorgsame Körperpflege, sondern auch die Schamhaftigkeit, Bescheidenheit, Wahrheitsliebe und Treue, auch gegen Frauen, das Streben nach Achtung bei tapferen Männern und edlen Frauen, Heldensinn, hochgemute Thatenfreude und Selbstbewußtsein.

Nach siebenjähriger Dienstzeit, also im 21. Lebensjahre, wurde der Knappe, wenn er sich in seinem Dienste bewährt hatte, zum Ritter geschlagen; er erhielt den Ritterschlag mit dem Schwerte. In einem feierlichen Akte legte er das Rittergelübde ab und bekräftigte es durch einen Eid; er gelobte Treue gegen Kaiser und Reich und gegen die Religion, Wahrheitsliebe, Beschützung der Witwen und Waisen, Wahrung der ritterlichen Ehre und Erfüllung der ritterlichen Pflichten. Knieend empfing er hierauf von einem Ritter drei Schläge mit dem flachen Schwerte auf die Schulter oder den Rücken, die letzten, die er sich gefallen lassen durfte. Dann wurde ihm der Gürtel mit dem Ritterschwerte um den Leib gelegt, die Sporen wurden ihm angeschnallt und die übrigen Waffenstücke angethan, und er wurde als Bundesbruder begrüßt.

Das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung auf dem Gebiete der Volksschule.*)

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen.
(Goethe.)

I. Kapitel.

Das deutsche Schulwesen unmittelbar vor der Reformation.

1. Worte des Nürnberger Rektors Joach. Camerarius.**)

Ich erinnere mich aus meiner Knabenzeit, was für eine unaussprechliche Freude es jedesmal für uns war, wenn wir einen von jenen berühmten Männern (Crocus, Mosellanus) zu Gesicht bekamen; und wem gar das Glück zu teil ward, daß einer mit ihm sprach, der fühlte sich bis in den Himmel erhoben. Zu ihrem Unterricht drängten alle sich so, daß man schon lange vor den Stunden in das Hörzimmer eilte, und daß man sich für glücklich schätzte, wenn man einen Platz bekam.

2. Worte des Kantors von Joachimsthal, Nik. Hermann, aus dessen „Historien von der Sündflut" ꝛc. 1563.

Wenn ich zurückgedenke, wie es in meiner Jugend und zuvor in Kirchen und Schulen gestanden ist, und wie man darinnen gelehrt hat, so stehen mir die Haare gen Berge, und schauert mir die Haut, kann es auch unbeseufzt und unbeklagt nicht lassen. Und es wäre zu wünschen, daß die jetzige Jugend und Schüler nur den halben Teil wissen sollten, was zu derselben Zeit die armen Schülerlein für Elend, Jammer, Frost, Hunger und Kummer haben erleiden und erdulden müssen, und wie sie dagegen so gar übel und unrichtig sind gelehrt und unterwiesen worden. Ja, noch einmal sage ich, wäre es zu wünschen,

---

*) Hauptwerk: K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. Fortgeführt von Georg Schmid. Noch unvollendet. Erschienen Band I—IV. Stuttgart 1884—1898.

**) Camerarius, geb. 1500 zu Bamberg, ist einer der ausgezeichnetsten Schüler Melanchthons. Auf dessen Empfehlung wurde er 1523 an die eben durch Melanchthon neugegründete Schule zu Nürnberg berufen. Von seinem 15. bis 21. Jahre hatte C. bei Crocus und Mosellanus in Leipzig die griechische und lateinische Sprache studiert. Hierauf beziehen sich die obigen Worte. Den Abschluß seiner Bildung fand Camerarius in Wittenberg.

daß sie es wissen sollten, so würden sie ihre Hände aufheben und Gott von Herzen für die großen Wohlthaten und gnadenreiche Zeit, darinnen sie geboren sind, danken und ihn loben, ehren und preisen. Denn in gemeinen Schulen war eine solche Barbarei und Unrichtigkeit im Lehren, daß mancher bis in zwanzig Jahre alt wurde, ehe er seine Grammatica lernte und ein wenig Latein verstand und reden konnte, welches doch gegen das jetzige Latein lautete, wie ein alt Rumpelscheit oder Strohfiedel gegen die allerbeste und bestimmteste Orgel; welches man mit den ungelehrten Priestern, so zur selben Zeit viel Tausend waren, reichlich bezeugen und beweisen könnte. Zudem so wurden die armen Knaben mit dem Singen dermaßen beschwert und gepeinigt, daß man von dem einen Tage zu dem andern kaum Zeit genug haben konnte, die Gesänge anzurichten und zu übersingen, wenn man gleich in der Schule sonst nichts zu lehren bedurft hätte. Und mußten oft die Knaben bei nächtlicher Weile in einer Mette in dem harten, kalten Winter drei ganze Seigerstunden an einander in der Kirche erfrieren, daß mancher sein Leben lang ein Krüppel und ungesunder Mensch sein mußte. Die armen Kinder, die nach Parteken*) herumsungen, das waren rechte, natürliche Märtyrer. Wenn sie in der Schule genugsam gemartert waren und in der Kirche erfroren, mußten sie dann allererst auf die Gasse; und wenn sie mit großer Mühe im Regen, Wind und Schnee etwas ersungen, mußten sie dasselbe den alten Bacchanten, welche daheim auf der Bärenhaut lagen, wie einem Drachen in Hals stecken, und sie, die Knaben, mußten maulab sein und darben. Dagegen sollten sie die Bacchanten unterweisen und mit ihnen repetieren, und konnten oft selber nicht scamnum deklinieren, das magister und musa hatten sie nicht gelernt. Und wie die Lehre und Schulmeister waren, so waren auch gemeiniglich die Schulen, die garstigen, unflätigen Häuser, daß Bütteleien, Schindereien und Henkereien lauter Schlösser und Paläste dagegen waren. In solchen garstigen, unflätigen Häusern mitten unter den Katzen und Mäusen, Flöhen, Wanzen und Läusen und was der Bursalia mehr waren, mußte die liebe Jugend erzogen werden, die einst sollten Lehrer und Regenten geben.

Dieses alles wäre noch hingegangen und zu dulden gewesen (denn es schadet der Jugend nicht, daß sie etwas leide und versuche; es gereicht ihr zum besten im Alter, und wird auch gar selten etwas Gutes aus den Jünkerlein, die so zärtlich erzogen werden), wenn es allein mit der Lehre besser gestanden wäre und die Kinder zur Erkenntnis Gottes Worts und unsers Seligmachers hätten kommen mögen und wären nicht so jämmerlich auf die Abgötterei gezogen und gewiesen worden.

3. Worte Luthers aus dem Briefe: „An die Bürgermeister" ꝛc. 1524.

Ist's nicht vor Augen, daß man jetzt einen Knaben in drei Jahren zurichten kann, daß er in seinem 15. oder 18. Jahre mehr kann, denn bisher alle hohen Schulen und Klöster gekonnt haben? Ja, was hat man gelernet in allen hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klötze und Böcke werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat einer gelernet und hat noch weder lateinisch noch

*) Parteken = Partikel, Teilchen, nämlich Brot- oder Geldstück.

deutsch gewußt. Ich schweige das schändliche, lästerliche Leben, darinnen die edle Jugend so jämmerlich verdorben ist. — Wahr ist es, ehe ich wollte, daß hohe Schulen und Klöster blieben, so wie sie bisher gewesen sind, daß keine andere Weise zu lehren und zu leben sollte für die Jugend gebraucht werden, wollte ich eher, daß kein Knabe nimmer nichts lernte und stumm wäre. Denn es ist meine ernste Meinung, Bitte und Begierde, daß die Eselställe und Teufelsschulen entweder in Abgrund versinken oder zu christlichen Schulen verwandelt werden.

Ist's nicht ein elender Jammer bisher gewesen, daß ein Knabe hat müssen zwanzig Jahre oder länger studieren, allein daß er so viel böses Lateinisch hat gelernt, daß er möchte Pfaffe werden und Messe lesen? Und welcher dahin gekommen ist, der ist selig gewesen; selig ist die Mutter gewesen, die ein solches Kind getragen hat. Und ist doch ein armer, ungelehrter Mensch sein Leben lang geblieben, der weder zu glucken noch Eier zu legen getaugt hat. Solche Lehrer und Meister haben wir müssen allenthalben haben, die selbst nichts gekonnt und nichts Gutes noch Rechtes haben mögen lehren, ja auch die Weise nicht gewußt, wie man doch lernen und lehren sollte.

4. Aus Thomas Platters Selbstbiographie.

(Platter erzählt zunächst, wie er im Walliser Lande geboren und als neunjähriger Knabe zu einem Pfarrer gegeben sei, um bei diesem „die Schriften zu lernen"; wie er dann wegen roher Behandlung den Pfarrer verlassen und sein Geschwisterkind, den Bacchanten Summermatter, als Schütze bei einer Reise durch Deutschland begleitet habe. Die Reise ging durch Schwaben, Franken, Thüringen, Meißen bis gen Breslau.)

Wir sind oft in Gefahr gewesen der Räuber oder Mörder halb, als im Thüringerwald, in Frankenland, in Polenland. Zu Naumburg blieben wir etliche Wochen, wir Schützen gingen in die Stadt; etliche Schützen, die singen konnten, sangen, ich aber ging heischen (betteln). Wir gingen da aber in keine Schule. Das wollten die andern Schüler nicht leiden und drohten, sie würden uns in die Schule zu gehen zwingen. Der Schulmeister entbot auch unsern Bacchanten: sie sollten in die Schule kommen oder man würde sie fassen; Antoni (ein Bacchant) entbot ihm wieder: er möchte nur kommen! Und da auch etliche Schweizer da waren, ließen diese uns wissen, auf welchen Tag man kommen würde, damit man uns nicht unversehens überfiele. Da trugen wir kleinen Schützen Steine auf das Dach, Antoni aber und die andern nahmen die Thür ein. Da kam der Schulmeister mit der ganzen Prozession seiner Schützen und Bacchanten, aber wir Buben warfen mit Steinen auf sie, daß sie weichen mußten. Als wir nun vernommen, daß wir vor der Obrigkeit verklagt waren, hatten wir einen Nachbar, der seiner Tochter einen Mann geben wollte, der hatte einen Stall mit gemästeten Gänsen, dem nahmen wir nachts drei Gänse und zogen in den andern Teil der Stadt, eine Vorstadt, wieder ohne Ringmauern, wie auch die Stadtecke war, wo wir bisher gewesen waren; da kamen die Schweizer zu uns, sie und die Unsern zechten mit einander, und zog von da unser Haufe auf Halle in Sachsen, dort gingen wir in die Schule zu St. Ulrich. — Da sich aber unsere Bacchanten so ungebührlich gegen uns hielten, besprachen

sich etliche von uns mit Paul, meinem Vetter, den Bacchanten zu entlaufen, und zogen wir gen Dresden; dort war aber durchaus keine gute Schule, und auf der Schule in den Habitazen (Schlafkammern der fremden Schüler) alles voll Läuse, daß wir sie zur Nacht im Stroh unter uns knistern gehört haben. Wir brachen auf und zogen auf Breslau zu; mußten unterwegs viel Hunger leiden, also daß wir etliche Tage nichts als rohe Zwiebeln mit Salz aßen, etliche Tage gebratene Eicheln, Holzäpfel und Birnen; manche Nacht lagen wir unter heiterm Himmel, denn nirgend wollte man uns bei den Häusern leiden, wie früh wir auch um Herberge baten; manchmal hetzte man die Hunde auf uns. Als wir aber nach Breslau kamen, da war alles in Hülle, ja so wohlfeil, daß sich die armen Schüler überaßen und oft in große Krankheit fielen. Da gingen wir zunächst auf den Dom in die Schule zum heiligen Kreuz. Als wir aber vernahmen, daß in der obersten Pfarre zu St. Elisabeth etliche Schweizer waren, zogen wir dorthin. Die Stadt Breslau hat sieben Pfarren und jegliche eine besondere Schule; es durfte kein Schüler in eines andern Pfarre singen gehn, oder sie schrieen: ad idem! ad idem! und dann liefen die Schützen zusammen und schlugen einander gar übel. Es sind, wie man sagt, auf einmal in der Stadt etliche tausend Bacchanten und Schützen gewesen, die sich alle durch Almosen ernährten; man sagt auch, daß etliche von zwanzig, dreißig und mehr Jahren wären, die ihre Schützen hätten, die ihnen präsentierten; ich hab meinen Bacchanten oft an einem Abend 5 oder 6 Trachten heim auf die Schule getragen, wo sie damals wohnten; man gab mir auch recht gern, darum daß ich klein war und ein Schweizer, denn man hatte die Schweizer sehr lieb.

Blieb also eine Zeit lang da; ich war in einem Winter dreimal krank, daß man mich in das Spital führen mußte; die Schüler hatten ein besonderes Spital und eigene Doctores. Auch giebt man auf dem Rathaus für einen Kranken sechzehn Heller die Woche, damit erhält man einen gar wohl. Man hat dort gute Wartung, gute Betten, aber große Läuse darin, daß es nit zu glauben, wie Hanfsamen, so daß ich lieber in der Stube auf dem Herde lag, wie andere auch, als in den Betten. Die Schüler und Bacchanten, ja auch zu Zeiten der gemeine Mann, sind so voll Läus, daß es nicht glaublich ist; ich hätte schier, so oft man es gewollt hätte, drei Läuse mit einander aus dem Busen gezogen. Bin auch oftmals, besonders im Sommer, hinaus an die Oder, das Wasser, das da vorbeifließt, gegangen, habe mein Hemdlein gewaschen, hab's an eine Staude gehenkt und getrocknet, und den Rock gelauset, eine Grube gemacht, einen Haufen Läus darein geworfen, mit Boden zugedecket und ein Kreuz darauf gesteckt. Den Winter liegen die Schützen auf dem Herd in der Schule, die Bacchanten aber in den Kämmerlein, deren zu St. Elisabeth etliche Hundert waren; den Sommer aber, wenn es heiß war, lagen wir auf dem Kirchhof, trugen Gras zusammen, das man im Sommer am Sonntag in den Herrengassen vor die Häuser breitet; das trugen etliche in eine Ecke auf dem Kirchhof zusammen, lagen darin wie Säue in der Streu; wenn es aber regnete, liefen wir in die Schule, und wenn Ungewitter war, so sangen wir schier die ganze Nacht Responsoria und anderes mit dem Subcantore. Manchmal gingen wir im Sommer nach dem Nachtmahl in die Bierhäuser, Bier zu heischen; da gaben uns die Polackenbauern Bier, daß ich oft, ohne es zu wissen, so voll

geworden bin, daß ich nicht habe wieder in die Schule kommen können, wenn ich schon nur einen Steinwurf von der Schule entfernt war. Summa, da war Nahrung genug, aber man studierte nit viel.

In der Schul zu St. Elisabeth lasen allewege zugleich zu derselben Stunde neun Baccalaurei, doch war graeca Lingua noch nirgend im Land; desgleichen hatte niemand gedruckte Bücher, nur der Präceptor hatte einen gedruckten Terentius. Was man las, mußte man erstlich diktieren, dann distinguieren, dann konstruieren, zuletzt exponieren, so daß die Bacchanten große Scharteken mit sich heimzutragen hatten, wenn sie weggingen.

Ein frisches, fröhliches Lernen zeigte sich schon vor der Reformation auf einzelnen deutschen Universitäten und Schulen (1). Der Anstoß dazu war von Italien ausgegangen. Hier hatten einige hochbegabte Dichter (Dante, Petrarca, Boccaccio) bereits seit dem Anfang des 14. Jahrhunderts die fast vergessenen Klassiker der alten Griechen und Römer wieder zu Ehren zu bringen gesucht. Die glimmende Begeisterung war sodann, als Griechen im Jahre 1439 zu einem Konzil nach Florenz kamen und ganze Scharen byzantinischer Gelehrter nach der Eroberung von Konstantinopel (1453) in Italien eine Zuflucht suchten, in hellen Flammen aufgelodert. Selbst die höchsten Würdenträger der katholischen Kirche wandten sich vom Christentum ab zu diesem „neuen Heidentum". Schriften, die Jahrhunderte unter Schutt und Staub vergraben gewesen waren, wurden hervorgesucht, und die neue Erfindung des Buchdrucks (1440) machte die gehobenen Schätze vielen zugänglich. Die Studien, die auch im Mittelalter niemals ganz ohne Pflege gewesen waren, erhielten jetzt neben erheblicher Ausdehnung auch eine ganz andere Richtung. Nicht kirchlichen und theologischen Zwecken wollte diese neue Richtung dienstbar sein, sondern der allgemein menschlichen Bildung. Daher ihr Name „Humanismus". Bald zog die lernlustige Jugend des Abendlandes über die Alpen, voran die deutsche, um teil zu haben an der neuen Bildung. Noch aber konnte man in Deutschland es wagen, die griechische Sprache für die Mutter aller Ketzereien und das Erlernen des Hebräischen als unzweifelhaften Abfall zum Judentum zu erklären.

Die größten deutschen Humanisten waren Rudolph Agricola und Joh. Reuchlin. Neben diesen half der berühmte Desiderius Erasmus in Basel, ein König im Reich des Wissens und der allererste, welcher den Grundtext des neuen Testaments herausgab, die Reformation mit vorbereiten. Aber eine Umgestaltung der Universitäten und Schulen bewirkte der deutsche Humanismus nicht. Erst von der Reformation wurden seine Eroberungen für die Schule ausgebeutet. Solcher Studieneifer, wie der des Camerarius und seiner Mitschüler, war immer gebunden an einzelne große Männer, wie Crocus und Mosellanus in Leipzig. Ähnlich wie in Leipzig blühten infolge der Tüchtigkeit wackerer Lehrer auch die Universitäten in Erfurt, Heidelberg und Tübingen. Unter den lateinischen Schulen aber, die unmittelbar vor der Reformationszeit und bis in deren Anfang hinein geblüht haben, ist die zu Schlettstadt die berühmteste. Im Jahre der Reformation soll sie 900 Schüler gehabt haben.

Noch ehe der italienische Humanismus auf deutschen Boden verpflanzt wurde, wirkten hier die Brüder des gemeinsamen Lebens

für wissenschaftliche Bildung und Volksunterricht. Jedesmal etwa zwanzig „Brüder" thaten sich zusammen zu einem „gemeinsamen Leben", nicht unter einer mönchischen Ordensregel, sondern „durch guten Willen"; daher sie auch „Brüder vom guten Willen" genannt wurden. Ein Herz und eine Seele, hatten sie, wie die ältesten apostolischen Gemeinden, Wohnung, Kasse und Speisung gemein; aber die Arbeit teilten sie unter sich. Der eine hatte die Besorgung des gemeinsamen Mahles, der andere half erwerben durch den Fortbetrieb des früher erlernten Handwerks, ein dritter machte sich der Gemeinschaft durch Abschreiben von Büchern nützlich, ein vierter hatte dem Unterricht obzuliegen; jeder nach seinen Gaben und Kräften. Besonders waren es arme Knaben, die in den Brüderhäusern Unterricht erhielten, und die Armen im Volke, deren Wohl die Brüder zu fördern suchten. Daher ging ihr unablässiges Streben auf die Verbreitung und den Gebrauch der Bibel in der Landessprache, auf die Anwendung der Muttersprache im ganzen religiösen und kirchlichen Leben, auf die Ausarbeitung religiöser Erbauungsschriften (Thomas von Kempen). Insbesondere geschah bei ihnen auch das Gebet in der Muttersprache des Betenden. In ihrem Unterricht nahm übrigens, wie anderwärts, die lateinische Sprache die erste Stelle ein. Daß sie auch die biblische Geschichte zu einem Unterrichtsgegenstand machten, verdient besonders hervorgehoben zu werden.

Zu Deventer in Holland wurde 1384 die erste dieser Genossenschaften durch Geert Grote (Gerhardus Magnus) gestiftet. Am Ende des 15. Jahrhunderts zog sich eine ganze Kette solcher Brüderhäuser von der Schelde durch ganz Norddeutschland bis an die Weichsel in Westpreußen. Doch lagen die einzelnen Glieder dieser Kette meistenteils weit aus einander. Auf der ganzen Linie vom Cambray bis Culm mögen etwa 50 Brüderhäuser gewesen sein. Aber ganze Scharen strömten zu manchen der von Brüdern geleiteten Schulen herbei. Die Schule zu Herzogenbusch z. B. soll zuweilen 1200 Schüler gezählt haben.*)

Diese erfreuliche Blüte der Brüderschulen können wir uns nur durch den Umstand erklären, daß die aus dem frühern Mittelalter überkommenen Schulen infolge der zunehmenden Unwissenheit und Roheit der Geistlichkeit und der Mönche gänzlich in Verfall geraten waren. Namentlich gilt dies von den Dom- (Stifts-, Kathedral-), Parochial- (Kirch-) und Klosterschulen, die einzig von der Geistlichkeit und den Mönchsorden abhingen. Schulen dieser Art haben Luther und Hermann vorzugsweise im Auge, wenn sie so herben Tadel über die bisherige Unterrichts- und Erziehungsweise aussprechen (2. 3).

Nicht viel besser sah es übrigens in den städtischen Lateinschulen aus. Diese waren zwar meist im Kampf mit der Geistlichkeit, welche die Gründung von Schulen als ihr Vorrecht betrachtete, entstanden, hatten sich aber dem Einfluß der Geistlichkeit nicht zu entziehen vermocht und litten besonders unter dem Mangel an Mitteln und einem ständigen Lehrerpersonal. Die Städte, deren Wohlhabenheit damals erst anfing zu wachsen, nahmen nämlich gern die reichen Mittel der Kirchen in Anspruch. Um aber Lehrer zu erhalten, pflegten sie mit einem Rektor oder Schulmeister bei einem Honorar von etwa 40 Gulden und geringem Nebeneinkommen einen Kontrakt auf ein Jahr mit vierteljähriger Kündigung

*) Privatlektüre: Schüren, Bilder von Schulmännern: „Gerhardus Magnus".

zu schließen und es dem Schulmeister zu überlassen, sich wiederum seine „Gesellen" zu dingen. War der Meister tüchtig, war zugleich die Stadt reich und freigebig, so strömten Massen von Schülern auch aus weiter Ferne herbei; verließ der Meister seine Stelle, dann folgten ihm Lehrer und Schüler. So erhielt zu Anfang des 14. Jahrhunderts die uralte Wanderlust der Deutschen, von welcher die Volkssänger (varnde liute) und gewisse Geistliche (die clerici vagantes) schon seit dem 12. Jahrhundert ergriffen worden waren, eine neue, eigentümliche Gestalt. Nicht nur der Handwerksbursche mit dem Stab in der Hand, sondern auch der „fahrende Schüler" mit dem Degen an der Seite belebte die Landstraße. Die ältern der fahrenden Schüler hießen „Vaganten" (Umherschweifende), wurden aber spottweise gewöhnlich Bachanten (Bacchusbrüder) genannt. Die jüngern nannte man „Schützen". Jeder Bachant hatte in der Regel mehrere Schützen in seinem Gefolge, die für ihn betteln, stehlen („schießen") und ihm präsentieren (d. i. zu essen zutragen) mußten. Die Bachanten führten fast insgesamt ein unsittliches Leben, verbrachten die kostbare Jugendzeit im Wirtshaus beim Spiel und erlaubten sich als Quacksalber, Taschenspieler, Schatzgräber, Sänger und dergleichen mancherlei Betrügereien. So wurden sie zu einer Plage der letzten Jahrhunderte vor der Reformation. Vom Lernen war natürlich wenig die Rede. Erst wenn der Bachant mit zunehmenden Jahren des Umherschweifens müde wurde, suchte er eine stille Stelle als Schreiber oder Schulmeister oder auch Pfarrer. Nur wenige mögen sich, wie Thomas Platter, später zu etwas Tüchtigem herausgearbeitet haben. Platter lernte noch in seinen spätern Jahren aus angebornem Wissensdrange Griechisch und Hebräisch; um sich nähren zu können, auch das Seilerhandwerk und das Drucken, und erhielt endlich in seinem 42. Jahre das Amt eines Schulmeisters in Basel. In seiner Selbstbiographie schildert er das zuchtlose Treiben der fahrenden Schüler aufs anschaulichste (4).*)

Neben den lateinischen Schulen fanden sich in vielen Städten, namentlich in Handels- und Seestädten, sog. Schreibschulen, auch deutsche Schulen genannt. Sie sind die eigentlichen Elementarschulen des Mittelalters. Es wurde in ihnen, vielleicht nach einer Art Schreibelesemethode, deutsch geschrieben und gelesen, meistens auch wohl gerechnet. Ihr Entstehen verdanken sie einem rein praktischen Bedürfnisse, dem die vorhandenen Schulen nicht genügten. Die aufblühenden Städte wollten für den bürgerlichen Dienst tüchtige Beamte haben, der regsame Bürger wollte seinen Sohn in die Elemente der Schreib- und Rechenkunst eingeführt sehen. So kam es denn, daß gegen Ende des Mittelalters die meisten Einwohner der größern Städte lesen, schreiben und rechnen konnten, während gar viele vom Adel und selbst manche fürstliche Personen ganz ohne Schulbildung waren. Ebenfalls aus praktischen Gründen fingen wohlhabende Bürger an, auch ihre Töchter in den Schreibschulen unterrichten zu lassen; in kräftig sich entwickelnden Städten, wie Nürnberg, entstanden sogar besondere Mädchenschulen. Übrigens waren die Schreibschulen wie die Mädchenschulen meist Privatunternehmungen. Der Schulmeister eröffnete die Schule in seinem eigenen oder in einem Mietslokale; und wie der

*) Privatlektüre: Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Band II: „Ein fahrender Schüler". — Die Selbstbiographie Platters ist neu und billig zu haben in der Kollektion Spemann.

Meister im Handwerk, so führte er über der Hausthür sein Schild mit erklärender Inschrift. Da war z. B. eine Schule abgebildet, in welcher Größere und Kleinere gemeinschaftlich Unterricht empfangen, und die Inschrift besagte: „Wenn jemand hie, der gern wollt deutsch schreiben und lesen aus dem allerkürzesten Grund, den jemand erdenken kann, dadurch ein jeder, der vorher nicht einen Buchstaben kann, mag kürzlich und bald begreifen einen Grund, dadurch er mag von ihm selbst lernen seine Schuld aufschreiben und lesen; und wer es nicht lernen kann, so ungeschickt wäre, den will ich um nichts und vergebens gelehrt haben und gar nichts von ihm zu Lohn nehmen. Es sei, wer es wolle, Bürger oder Handwerksgesell, Frau oder Jungfrau, wer sein bedarf, der komme her, jeder wird treulich gelehrt um einen ziemlichen Lohn; aber die jungen Knaben und Mägdlein nach der Fronfasten, wie Gewohnheit ist."

Dorfschulen gab es nirgends. Denn wenn im ausgehenden Mittelalter hie und da Katechismusübungen mit den Kindern, die zum Abendmahl zugelassen werden sollten, stattfanden, so wird man das nicht eine Schule nennen wollen. Die selbst nicht bildungsbedürftigen geistlichen und weltlichen Herren, deren Hörige die Bauern waren, hatten gar kein Interesse an der Bildung der letztern. Die Bauern selbst aber, immerdar gedrückt von den Herren, gelegentlich noch ausgeplündert von den Raubrittern, verachtet von allen, auch von den Bürgern, hatten überhaupt kein höheres Bedürfnis, als etwa dies, frei zu werden (Bauernaufstände des 14., 15. und 16. Jahrhunderts).

Ziehen wir nun die Summe aus den bisherigen Darlegungen. Verkommen waren infolge der zunehmenden Unwissenheit und Roheit der Geistlichen die von der Kirche des frühern Mittelalters gegründeten Schulen. Zur allgemeinen Landplage war der dem Deutschen innewohnende Lerntrieb geworden, weil er nirgends Befriedigung fand. Keinem praktischen Bedürfnisse vermochten die vorhandenen Schulen zu genügen, und wo man neue Schulen zu diesem Zweck anlegte, verfiel man der größten Einseitigkeit. Dem Volksunterricht widmete sich außer den Brüdern des gemeinsamen Lebens hie und da auch ein Geistlicher oder Mönch. Aber was wir eine Volksschule nennen, das kannte man nicht, weder dem Namen noch der Sache nach; der Anstoß, den Karl der Große zur Begründung einer allgemeinen Bildung gegeben hatte, war längst nicht mehr fühlbar.*) „Von dem, was wir jetzt Unterricht und erziehenden Unterricht nennen, war keine Spur zu finden, am allerwenigsten aber war von einem Religionsunterricht die Rede, kaum wurde derselbe von der Kanzel herab gehört" (K. Schneider). Kräftig genug war bereits hie und da der Wissenstrieb hervorgetreten; aber es fehlte an der den unklaren Trieb leitenden Erkenntnis der Bildungsprinzipien. Luther ist es, welcher seinen lieben Deutschen den Gedanken in Herz und Gewissen legte, daß die Bildung sein müsse eine allgemeine, eine humane, eine christliche, eine deutsche.**)

*) Privatlektüre: Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit: „Das Reich Karls des Großen"; Kahle, Pädagogische Erquickstunden. 2. Aufl. Breslau 1893. S. 229 ff.; Sperber, Pädagogische Lesestücke. IV. Teil. Gütersloh 1880. S. 124 ff.

**) Privatlektüre: K. Schneider, Die deutsche Schule unmittelbar vor und nach der Reformation (Deutsche Blätter 1872).

II. Kapitel.

Martin Luther.*)

1. Aus Luthers „Sermon vom ehelichen Leben". 1519.

Das sollen die Eheleute wissen, daß sie Gott, der Christenheit, aller Welt, ihnen selbst und ihren Kindern kein besser Werk und Nutzen schaffen mögen, denn daß sie ihre Kinder wohl aufziehen. Es ist nichts mit Wallfahrten nach Rom, nach Jerusalem, zu St. Jakob, es ist nichts, Kirchen bauen, Messe stiften, oder was für Werke genannt werden mögen, gegen dieses einige Werk, daß die Ehelichen ihre Kinder ziehen. Denn dasselbe ist ihre richtigste Straße gen Himmel; sie mögen auch den Himmel nicht eher und besser erlangen denn mit diesem Werk. Also wiederum ist die Hölle nicht leichter verdienet denn an seinen eigenen Kindern. Es ist auch kein größerer Schade der Christenheit, denn der Kinder versäumen. Denn soll man der Christenheit wieder helfen, so muß man fürwahr an den Kindern anheben, wie vorzeiten geschah.

Derohalben ist es hoch vonnöten einem jeglichen ehelichen Menschen, daß er seines Kindes Seele tiefer und fleißiger ansehe denn das Fleisch, das von ihm gekommen ist, und sein Kind nicht anders achte denn als einen köstlichen, ewigen Schatz, der ihm von Gott befohlen sei, zu bewahren, daß ihn der Teufel, die Welt und das Fleisch nicht stehlen und umbringen. Denn er wird von ihm gefordert werden am Tode und jüngsten Tage mit gar scharfer Rechnung.

O wahrlich, ein edler, großer, seliger Stand, der eheliche Stand, so er recht gehalten wird; o wahrlich, ein elender, erschrecklicher, gefährlicher Stand, so er nicht recht gehalten wird.

Willst du alle deine Sünde wohl büßen und den höchsten Ablaß hier und dort erlangen, seliglich sterben und dein Geschlecht auch zeitlich weit und ferne strecken, so schaue nur mit allem Ernst auf dies Stück, die Kinder wohl zu ziehen. Kannst du es nicht, so bitte und suche andere Leute, die es können, und laß dich kein Geld, Kost, Mühe und Arbeit dauern. Denn das sind die Kirchen, Altäre, Testamente, Vigilien und Seelmessen, die du hinter dir lässest, die dir auch leuchten werden im Sterben, und wo du hinkommst.

2. Auszug aus Luthers Brief: „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen". 1524.**)

Gnade und Friede von Gott, unserm Vater und HErrn Jesu Christo. Fürsichtige, weise, liebe Herren! Ich bitte euch alle, wollet diese meine Schrift

*) Litteratur: Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht. Jena 1852; Köstlin, Martin Luther. 2 Bde. (besonders Bd. I. S. 581 ff.). Elberfeld 1875 u. 1883; Meyer u. Prinzhorn, Dr. M. Luthers Gedanken über Erziehung und Unterricht. Hannover 1883; J. C. G. Schumann, Dr. M. Luthers pädagogische Schriften. Wien 1884 (Pädagog. Klassiker. Bd. II); Moldehn, Luthers pädagogische Schriften, für Seminaristen und Lehrer ausgewählt und zusammengestellt. Breslau 1890.

**) In dem nämlichen Jahre erschien das erste evangelische Gesangbuch. — Der ganze Brief ist der Privatlektüre zu überweisen.

und Ermahnung freundlich annehmen und zu Herzen fassen. Denn ich sei gleich an mir selber, wie ich sei, so kann ich mich vor Gott mit rechtem Gewissen rühmen, daß ich darinnen nicht das Meine suche; sondern ich meine es von Herzen treulich mit euch und dem ganzen deutschen Lande, dahin mich Gott verordnet hat.

Wir erfahren jetzt in Deutschland durch und durch, wie man allenthalben die Schulen zergehen läßt. Weil der fleischliche Haufe siehet, daß sie ihre Söhne, Töchter und Freunde nicht mehr sollen oder mögen in Klöster und Stifte verstoßen, aus dem Hause und Gute weisen und auf fremde Güter setzen, will niemand mehr lassen Kinder lernen noch studieren. Daß aber der Teufel solches den fleischlichen Weltherzen eingiebt, ist nicht Wunder. Denn wo ihm soll ein Schade geschehen, der da recht beiße, der muß durch das junge Volk geschehen, das in Gottes Erkenntnis aufwächst und Gottes Wort ausbreitet und andere lehret. Derohalben bitte ich euch alle, meine lieben Herren und Freunde, um Gottes und der armen Jugend willen, wollet diese Sache nicht so geringe nehmen, wie viele thun, die nicht sehen, was der Welt Fürst gedenket. Denn es ist eine ernste und große Sache, da Christo und aller Welt viel anliegt, daß wir dem jungen Volk helfen und raten; damit ist denn auch uns allen geholfen und geraten. So lasset nun dies die erste Ursache sein, alle lieben Herren und Freunde, die euch bewegen soll, daß wir hierin dem Teufel widerstehen, als dem allerschändlichsten heimlichen Feinde.

Die andere, daß, wie St. Paulus sagt (2. Kor. 6), wir die Gnade Gottes nicht vergeblich empfangen. Denn Gott der Allmächtige hat fürwahr uns Deutsche jetzt gnädiglich daheim gesuchet und ein rechtes, goldenes Jahr aufgerichtet. Ich achte, daß Deutschland noch nie so viel von Gottes Wort gehört habe als jetzt; man spüret je nichts in der Historie davon. Lassen wir es denn so hingehen ohne Dank und Ehre, so ist zu besorgen, wir werden noch greulicher Finsternis und Plage leiden. Liebe Deutsche, kaufet, weil der Markt vor der Thüre ist; sammelt ein, weil es scheinet und gut Wetter ist; braucht Gottes Gnade und Wort, weil es da ist. Denn das sollt ihr wissen, daß Gottes Wort und Gnade ist ein fahrender Platzregen, der nicht wieder kommt, wo er einmal gewesen ist. Er ist bei den Juden gewesen, aber hin ist hin; sie haben nun nichts. Paulus brachte ihn in Griechenland, hin ist auch hin; nun haben sie den Türken. Rom und Lateinischland hat ihn auch gehabt, hin ist hin; sie haben nun den Papst. Und ihr Deutschen dürft nicht denken, daß ihr ihn ewig haben werdet, denn der Undank und Verachtung wird ihn nicht lassen bleiben. Darum greifet zu und haltet zu, wer greifen und halten kann; faule Hände müssen ein böses Jahr haben.

Die dritte ist wohl die allerhöchste, nämlich Gottes Gebot, der durch Moses so oft treibet und fordert, die Eltern sollen die Kinder lehren, das auch der 78. Psalm spricht: „Wie hat er so hoch unsern Vätern geboten, den Kindern kund zu thun und zu lehren Kindes Kind."

Ja, sprichst du, solches alles ist den Eltern gesagt, was gehet das die Ratsherren und Obrigkeit an? Ist recht geredet; ja, wie, wenn die Eltern aber solches nicht thun? Wer soll es denn thun? Soll es darum nachbleiben und die Kinder versäumet werden? Wo will sich da die Obrigkeit und der Rat entschuldigen, daß ihnen solches nicht sollte gebühren?

Daß es von den Eltern nicht geschieht, hat mancherlei Ursache. Aufs erste sind etliche nicht so fromm und redlich, daß sie es thäten, ob sie es gleich könnten. Aufs andere, so ist der größte Haufen der Eltern leider ungeschickt dazu und wissen nicht, wie man Kinder ziehen und lehren soll. Aufs dritte, obgleich die Eltern geschickt wären und wollten es gerne selbst thun, so haben sie vor anderm Geschäft und Haushaltung weder Zeit noch Raum dazu. Dazu sterben so viele Eltern und lassen Waisen hinter sich.

Darum will es hier dem Rat und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß auf das junge Volk zu haben. Denn weil der ganzen Stadt Gut, Ehre, Leib und Leben ihnen zu treuer Hand befohlen ist, so thäten sie nicht recht vor Gott und der Welt, wo sie der Stadt Gedeihen und Besserung nicht suchten mit allem Vermögen Tag und Nacht. Nun liegt einer Stadt Gedeihen nicht allein darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauern, schöne Häuser, viele Büchsen und Harnisch zeuge; ja, wo des viel ist und tolle Narren darüber kommen, ist so viel und desto ärgerer und desto größerer Schade derselben Stadt. Sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie so viel feiner, ehrbarer, wohlgezogener Bürger hat; die können darnach wohl Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen.

Ja, sprichst du abermal, ob man gleich sollte und müßte Schulen haben, was ist uns aber nütze, lateinische, griechische und hebräische Zungen und andere freie Künste zu lehren? Könnten wir doch wohl deutsch die Bibel und Gottes Wort lehren, die uns genugsam ist zur Seligkeit. Antwort: Ja, ich weiß leider wohl, daß wir Deutsche müssen immer Bestien und tolle Tiere sein und bleiben, wie uns denn die umliegenden Länder nennen und wir auch wohl verdienen. Die Künste und Sprachen, die uns ohne Schaden, ja zu Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen sind, beide zur heiligen Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten; und der ausländischen Waren, Seide, Wein, Gewürze, die uns weder not noch nütze sind, dazu uns schinden bis auf den Grat, der wollen wir nicht entraten; heißen das nicht billig deutsche Narren und Bestien? Zwar wenn kein anderer Nutzen an den Sprachen wäre, sollte doch uns das billig erfreuen und entzünden, daß es so eine edle, feine Gabe Gottes ist, damit uns Deutsche Gott jetzt so reichlich, fast über alle Länder, heimsuchet und begnadet.

Darum, liebe Deutsche, lasset uns hier die Augen aufthun, Gott danken für das edle Kleinod und fest darauf halten, daß es uns nicht wieder entzogen werde. Denn das können wir nicht leugnen, daß, wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist ist gekommen und täglich kommt, so ist es doch durch Mittel der Sprache gekommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden. So lieb nun als uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten. Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt. Sie sind der Schrein, darin man dies Kleinod trägt. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset. Sie sind die Kemnat, darinnen diese Speise liegt. Und wie das Evangelium selbst zeigt, sind sie die Körbe, darinnen man diese

Brote und Fische und Brocken behält. Ja, wo wir es versehen, daß wir (da Gott für sei) die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin geraten, daß wir weder lateinisch noch deutsch recht reden oder schreiben können. Des laßt uns das elende, greuliche Exempel zur Beweisung und Warnung nehmen in den hohen Schulen und Klöstern, darinnen man nicht allein das Evangelium verlernt, sondern auch lateinische und deutsche Sprache verderbet hat, daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder deutsch noch lateinisch reden und schreiben können und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben.

Nun, das sei gesagt vom Nutzen und Not der Sprachen und christlichen Schulen für das geistliche Wesen und zur Seelen Heil.

Wenn nun gleich keine Seele wäre und man der Schulen und Sprachen gar nicht bedürfte um der Schrift und Gottes willen, so wäre doch allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen an allen Orten aufzurichten, daß die Welt auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten feiner, geschickter Männer und Frauen bedarf; daß die Männer wohl könnten regieren Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde. Nun, solche Männer müssen aus Knaben werden, und solche Frauen müssen aus Mädchen werden; darum ist's zu thun, daß man Knaben und Mädchen dazu recht lehre und aufziehe.

Nun habe ich oben gesagt: der gemeine Mann thut hier nichts zu, kann es auch nicht, will es auch nicht, weiß auch nichts. Fürsten und Herren sollten es thun, aber sie haben auf Schlitten zu fahren, zu trinken und in die Mummerei zu laufen. Und ob es etliche gerne thäten, müssen sie die andern scheuen, daß sie nicht für Narren und Ketzer gehalten werden. Darum will es euch, liebe Ratsherren, allein in der Hand bleiben; ihr habt auch Raum und Fug dazu, besser denn Fürsten und Herren.

Ja, sprichst du, ein jeglicher mag seine Söhne und Töchter wohl selber lehren und sie ziehen mit Zucht. Antwort: Ja, man siehet wohl, wie sich's lehret oder ziehet. Wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und wohl gerät, so kommt es nicht weiter, denn daß ein wenig eine gezwungene und ehrbare Gebärde da ist; sonst bleiben es gleichwohl eitel Holzblöcke. Wo man sie aber lehrete und zöge in Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, die da Sprachen und andere Künste und Historien lehrten, da würden sie hören die Geschichten und Sprüche aller Welt.

So sprichst du: Ja, wer kann seiner Kinder so entbehren? Sie müssen im Hause der Arbeit warten ꝛc. ꝛc. Antwort: Ist's doch auch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen anrichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre hat über dem Donat und Alexander*) gelernet und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu. Meine Meinung ist, daß man die Knaben des Tages eine Stunde oder zwei lasse zu solcher Schule gehen und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerke lernen, und wozu man sie haben will. Also kann ein Mägdlein ja so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur

*) Über den Donat und Alexander siehe die Anmerkung zu Seite 16.

Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes im Hause wohl warte. Welche aber der Ausbund darunter wären, des man sich verhofft, daß es geschickte Leute sollen werden zu Lehrern und Lehrerinnen, zu Predigern und andern geistlichen Ämtern, die soll man desto mehr und länger dabei lassen.

Zum letzten ist auch das wohl zu bedenken, daß man Fleiß und Kosten nicht spare, gute Libereien und Bücherhäuser, sonderlich in den großen Städten, die solches wohl vermögen, zu verschaffen. Und das nicht allein darum, daß diejenigen, so uns geistlich und weltlich vorstehen, sollten zu lesen und zu studieren haben; sondern daß auch die guten Bücher behalten und nicht verloren werden, samt der Kunst und Sprache, so wir jetzt von Gottes Gnade haben. Mit unter den vornehmsten Büchern sollten sein die Chroniken und Historien, welcherlei Sprachen man sie haben könnte.

Derohalben bitte ich euch, meine lieben Herren, daß ihr wollet diese meine Treue und Fleiß bei euch lassen Frucht schaffen. Und ob etliche wären, die mich zu geringe dafür hielten, daß sie meines Rates sollten leben, oder mich als den Verdammten von den Tyrannen verachten, die wollten doch das ansehen, daß ich nicht das Meine, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil suche.

3. Luthers Vorrede zum „Kleinen Katechismus". 1529.

Diesen Katechismus oder christliche Lehre in solche kleine, schlechte, einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche, elende Not, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war. Hilf, lieber Gott, wie manchen Jammer habe ich gesehen, daß der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre, sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherren ganz ungeschickt und untüchtig sind zu lehren; und sollen doch alle Christen heißen, getauft sein und der heiligen Sakramente genießen, können weder Vaterunser noch den Glauben oder zehn Gebot, leben dahin wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue, und nun das Evangelium kommen ist, dennoch fein gelernet haben, aller Freiheit meisterlich zu mißbrauchen.

O ihr Bischöfe, was wollt ihr doch Christo immermehr antworten, daß ihr das Volk so schändlich habt lassen hingehen und euer Amt nicht einen Augenblick je beweiset? Daß euch alles Unglück fliehe! Verbietet einerlei Gestalt und treibet auf eure Menschengesetze, fraget aber derweil nichts darnach, ob sie das Vaterunser, Glauben, zehn Gebot oder einiges Gotteswort können. Ach und wehe über euren Hals ewiglich! Darum bitte ich um Gottes willen euch alle, meine lieben Herren und Brüder, so Pfarrherren oder Prediger sind: wollet euch eures Amtes von Herzen annehmen, euch erbarmen über euer Volk, das euch befohlen ist, und uns helfen den Katechismus in die Leute, sonderlich in das junge Volk bringen; und welche es nicht besser vermögen, diese Tafeln und Form vor sich nehmen und dem Volk von Wort zu Wort vorbilden. Nämlich also:

Aufs erste, daß der Prediger vor allen Dingen sich hüte und meide mancherlei oder anderlei Text und Form der zehn Gebote, Glauben, Vaterunser, Sakramente ꝛc., sondern nehme einerlei Form vor sich, darauf er bleibe und dieselbige immer treibe, ein Jahr wie das andere. Denn das junge, alberne

Volk muß man mit einerlei gewissem Text und Formen lehren; sonst werden sie gar leicht irre, wenn man heute so und übers Jahr so lehret, als wollte man es bessern, und wird damit alle Mühe und Arbeit verloren. Das haben die lieben Väter auch wohl gesehen, die das Vaterunser, Glauben, zehn Gebot alle auf eine Weise haben gebraucht. Darum sollen wir auch bei dem jungen und einfältigen Volk solche Stücke also lehren, daß wir nicht eine Silbe verrücken oder ein Jahr anders denn das andere vorhalten und vorsprechen. Darum erwähle dir, welche Form du willst, und bleibe dabei ewiglich. Wenn du aber bei den Gelehrten und Verständigen predigest, da magst du deine Kunst beweisen und diese Stücke so buntkraus machen und so meisterlich drehen, als du kannst. Aber bei dem jungen Volk bleib auf einer gewissen ewigen Form und Weise; und lehre sie für das allererste diese Stücke, nämlich die zehn Gebote, Glauben, Vaterunser 2c. nach dem Text hin von Wort zu Wort, daß sie es auch so nachsagen können und auswendig lernen. Welche es aber nicht lernen wollen, daß man denselbigen sage, wie sie Christum verleugnen und keine Christen sind; sollen auch nicht zum Sakrament gelassen werden, kein Kind aus der Taufe heben, auch kein Stück der christlichen Freiheit brauchen, sondern schlecht dem Papst und seinen Offizialen, dazu dem Teufel selbst heimgewiesen sein. Dazu sollen ihnen die Eltern und Hausherren Essen und Trinken versagen und ihnen anzeigen, daß solche rohe Leute der Fürst aus dem Lande jagen wolle 2c. Denn wiewohl man niemand zwingen kann noch soll zum Glauben, so soll man doch den Haufen dahin halten und treiben, daß sie wissen, was recht und unrecht ist bei denen, bei welchen sie wohnen, sich nähren und leben wollen. Denn wer in einer Stadt wohnen will, der soll das Stadtrecht wissen und halten, des er genießen will, Gott gebe, er glaube, oder sei im Herzen für sich ein Schalk oder Bube.

Zum andern, wenn sie den Text wohl können, so lehre sie denn hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sei; und nimm abermal vor dich dieser Tafel Weise, oder sonst eine kurze einige Weise, welche du willst, und dabei bleibe und verrücke sie mit keiner Silbe nicht, gleichwie vom Texte jetzt gesagt ist; und nimm dir der Weile dazu. Denn es ist nicht not, daß du alle Stücke auf einmal vornehmest, sondern eins nach dem andern. Wenn sie das erste Gebot zuvor wohl verstehen, darnach nimm das andere vor dich, und so fortan; sonst werden sie überschüttet, daß sie keins wohl behalten.

Zum dritten, wenn du sie nun solchen kurzen Katechismus gelehret hast, alsdann nimm den großen Katechismus vor dich und gieb ihnen auch reichern und weitern Verstand. Daselbst streiche ein jeglich Gebot, Bitte und Stück aus mit seinen mancherlei Werken, Nutz, Frommen, Fahr und Schaden, wie du das alles reichlich findest in so viel Büchlein, die davon gemacht. Und insonderheit treibe das Gebot und Stück am meisten, das bei deinem Volke am meisten Not leidet. Als: das siebente Gebot vom Stehlen mußt du bei Handwerkern, Händlern, ja auch bei Bauern und Gesinde heftig treiben, denn bei solchen Leuten ist allerlei Untreue und Dieberei groß. Item, das vierte Gebot mußt du bei den Kindern und gemeinem Manne wohl treiben, daß sie stille, gehorsam, friedsam seien; und mußt immer viel Exempel aus der Schrift, da Gott solche Leute gestraft und gesegnet hat, einführen. — Insonderheit

treibe auch daselbst die Obrigkeit und Eltern, daß sie wohl regieren und Kinder ziehen zur Schule, mit Anzeigen, wie sie solches zu thun schuldig sind, und wo sie es nicht thun, welch eine verfluchte Sünde sie thun; denn sie stürzen und verwüsten damit beide Gottes und der Welt Reich, als die ärgsten Feinde beide Gottes und der Menschen. Und streiche wohl aus, was für greulichen Schaden sie thun, wo sie nicht helfen Kinder ziehen zu Pfarrherren, Predigern, Schreibern 2c., daß Gott sie schrecklich darum strafen werde. Denn es ist hie not zu predigen; die Eltern und Obrigkeit sündigen jetzt hierin, daß nicht zu sagen ist; der Teufel hat auch ein Grausames damit im Sinne.

4. Aus der „Ordnung eines gemeinsamen Kastens der Gemeine zu Leißnigk". 1523.

Einen Schulmeister für die jungen Leute zu berufen, sollen die zehn verordneten Vorsteher im Namen unserer gemeinen, eingepfarrten Versammlung Macht und Befehl haben, nach Rat und Gutansehen unsers erwählten Seelsorgers und eines Predigers und anderer göttlichen Schriftgelehrten; damit ein frommer, untadeliger, wohlgelehrter Mann zu christlicher, ehrlicher und ehrbarer Zucht und Unterweisung der Jugend, als einem hochnötigen Amte, fürgesetzt werde. Welcher Schulmeister in seiner Zucht, Lehre, Leben und Regierung nach Inhalt der Ordnung unsers gemeinen Seelsorgeramtes sich zu richten verpflichtet sein soll.

Darum aus unserm gemeinen Kasten ein namhaftig Jahrgeld und etlicher Vorrat auf die vier Vierteljahre nach Beschluß einer gemeinen Versammlung durch die zehn Vorsteher demselbigen Schulmeister soll gegeben werden. Und soll darüber nichts mehr aus unserer eingepfarrten Versammlung suchen noch empfangen. Aber von fremden Schülern, welche allein auf ihre selbsteigene Kost, nicht auf Bettelei allhier sollen gelitten werden, mag der Schulmeister nach Ermessen eines Pfarrherrn und Predigers samt der zehn Vorsteher billige Belohnung nehmen; also daß auch denselbigen Fremden christliche Zucht und Lehre mitgeteilt werde. Auf das Schulamt und Regierung der Jugend sollen unsere Seelsorger, Prediger und die zehn Vorsteher ein unnachlässiges, treuliches Aufsehen haben und alle Sonntage derwegen notdürftig Bedenken und Ratschlag halten und mit gestärktem Ernst handhaben.

Dergleichen soll aus unserm gemeinen Kasten durch die zehn Vorsteher eine ehrliche, betagte, untadelige Weibsperson mit einem Jahrgelde und etlichem Vorrat versehen werden, die jungen Mädchen unter zwölf Jahren in rechter, christlicher Zucht, Ehre und Tugend zu unterweisen und nach Inhalt der Ordnung unsers Seelsorgeramtes deutsch schreiben und lesen lehren, etliche namhafte Stunden bei hellem lichten Sonnenschein und an einem ehrlichen, unverdächtigen Orte; und darüber auch nichts mehr aus unserer Versammlung suchen noch empfangen. Aber von fremden Mädchen, ob die anderswo anher in die deutsche Schule geschickt werden, mag solche Weibsperson nach Rat der zehn Vorsteher mögliche Belohnung nehmen. Und die zehn Vorsteher sollen je mit hohem Fleiß auf die Zucht und Regierung dieser deutschen Schulen und jungen Mädchen Aufsehen haben, damit christliche Zucht, Ehre und Tugend unverrücklich erhalten werde.

5. Aus dem „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren". 1528.*)

Es sollen auch die Prediger die Leute ermahnen, ihre Kinder zur Schule zu thun, damit man Leute aufziehe, geschickt zu lehren in der Kirche und sonst zu regieren. Damit nun die Kinder recht gelehret werden, haben wir diese Form gestellet:

Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch; wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. Man siehet auch, daß solche Schulmeister nicht der Kinder Nutzen bedenken, sondern um ihres Ruhmes willen so viele Sprachen vornehmen.

Zum andern sollen sie auch sonst die Kinder nicht mit vielen Büchern beschweren, sondern in alle Wege Mannigfaltigkeit fliehen.

Zum dritten ist's not, daß man die Kinder verteile in Haufen:

Der erste Haufe sind die Kinder, die lesen lernen. Mit denselben soll diese Ordnung gehalten werden: Sie sollen erstlich lesen lernen der Kinder Handbüchlein, darinnen das Alphabet, Vaterunser, Glaube und andere Gebete stehen. So sie dies können, soll man ihnen den Donat und Cato zusammen vorgeben. Darinnen sollen sie geübt werden so lange, bis sie wohl lesen können.**) Darneben sollen sie lernen schreiben, und man soll sie treiben, daß sie täglich ihre Schrift dem Schulmeister zeigen. Diese Kinder sollen auch zu der Musica gehalten werden und mit den andern singen.

Der andere Haufe sind die Kinder, so lesen können, und sollen nun die Grammatica lernen. Die erste Stunde nach Mittag täglich sollen die Kinder in der Musica geübt werden, alle, klein und groß. Einen Tag, als den Sonnabend oder Mittwoch, soll man anlegen, daran die Kinder christliche Unterweisung lernen.

Wo nun die Kinder in der Grammatica wohl geübet sind, mag man die Geschicktesten auswählen und den dritten Haufen machen 2c.

---

*) Der oben im Auszug gegebene Abschnitt des „Unterrichts" wird gewöhnlich „der sächsische Schulenplan" genannt. Er ist ein Vorbild aller spätern evang. Schulordnungen; Melanchthon ist der ursprüngliche Verfasser desselben. In dem nämlichen Jahre erschien die Braunschweiger Kirchenordnung und wahrscheinlich auch die erste Ausgabe des kleinen Katechismus (ohne die Vorrede).

**) „Der Kinder Handbüchlein" ist ein von Luther im Jahre 1525 herausgegebenes Büchlein; eine Art Fibel, in welcher das Alphabet, dann getrennt die Vokale und Konsonanten, nachher das Vaterunser, der Glaube, die Gebote und einige Gebete, zuletzt die Zahlen von 1—100 standen. — Der Donat und Cato sind Bücher, die man in dieser Zeit beim lateinischen Unterricht gebrauchte, jenes eine kurze Unterweisung über die acht Redeteile in Fragen und Antworten, dieses eine Spruchsammlung. Die Visitatoren wollen sie bei dem „ersten Haufen" zur Übung im Lesen des Lateinischen gebraucht wissen. Der eigentliche Unterricht in der lateinischen Sprache begann erst bei dem „andern Haufen" mit der Grammatik. — Der in dem Briefe v. J. 1524 erwähnte Alexander war eine in lateinischen Hexametern abgefaßte Grammatik, welche Fleisch und Blut zu dem von Donat gegebenen Gerippe liefern sollte.

6. Aus dem „Sermon, daß man solle Kinder zur Schule halten". 1530.

Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten. Denn sie ist wahrlich schuldig, die Ämter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrherrn, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann derer nicht entbehren. Kann sie die Unterthanen zwingen, so da tüchtig sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll; wie viel mehr kann und soll sie hier die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist, nämlich mit dem leidigen Teufel, der damit umgehet, daß er Städte und Fürstentum will so heimlich aussaugen und von tüchtigen Personen leer machen, bis er den Kern ausgebohret und eine ledige Hülse hat stehen lassen von eitel unnützen Leuten, da er mit spielen und gaukeln könne, wie er will.

In wenigen kräftigen Strichen geben uns die vorstehenden Worte ein Bild von der „kläglichen, elenden Not", in welcher der gemeine Mann zu **Luthers** Zeit sich befand (3); von der fast unglaublichen Unwissenheit des damaligen Klerus, in dessen Händen die Bildung des Volkes lag; von dem traurigen Zustande der aus dem Mittelalter überkommenen Dom-, Parochial- und Klosterschulen (2). Durchdrungen von der Heiligkeit und Verantwortlichkeit des Ehestandes, hält Luther, um eine rechte christliche Kinderzucht zu begründen, vor allem den Eltern ihre Erzieherpflichten und den zu erwartenden Erziehungssegen vor (1). Später tritt er selbst in den Ehestand und giebt damit in seiner eigenen und seiner „Käthe" Persönlichkeit nicht nur das trefflichste Beispiel christlicher, liebevoller Kinderzucht,*) sondern gründet damit auch das Familienleben des geistlichen Standes überhaupt, von dem nun reicher Erziehungssegen in Weisung und Vorbild auf die evangelisch-christlichen Gemeinden überströmt.**) Es ist kaum zu viel behauptet, wenn man sagt, ein eigentliches deutsches Familienleben, die Grundbedingung rechter deutscher Kindererziehung, bestehe erst seit der Reformation; begründete diese doch eine ernste und tief sittliche Auffassung der Ehe. Allein Luther weiß recht wohl, aus welchen Gründen die Familienerziehung nicht gedeiht (2). Deshalb wendet er sich, da er von den vor allen andern verpflichteten „Fürsten und Herren" nichts hoffen zu können meint (2), einerseits an die Pfarrherren und Prediger, andererseits an die Bürgermeister und Ratsherren. Jene sollen nicht nur selbst sich erbarmen über ihr Volk, das ihnen befohlen ist, sondern auch die Obrigkeit und Eltern antreiben, wohl zu regieren und die Kinder zur Schule zu ziehen (3). Diese weist er hin auf die Berechtigung des Schulzwanges (6) und ermahnt sie als die eigentlich dazu Berufenen dringend, um Gottes und der armen Jugend willen die ernste und große Sache der Aufrichtung von Schulen nicht gering zu nehmen (2).

---

*) Privatlektüre: „Luther beim Tode seines Lenchens" und „Luthers Brief an seinen kleinen Sohn Hans" (Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 142 u. 161); Meuß, Lebensbild des evang. Pfarrhauses. 2. Aufl. Bielefeld 1884; W. Baur, Das deutsche evangelische Pfarrhaus. 4. Aufl. Bremen 1896.

**) Privatlektüre: „Die ungleichen Kinder Evä", ein Drama von Hans Sachs, welches dem, der zu lesen versteht, einen interessanten Blick in die Erziehungsweise des damaligen Bürgerhauses gewährt.

Der Brief, in welchem letzteres geschieht, ist ein Schriftstück von welthistorischer Bedeutung. Nach einer kurzen Einleitung giebt Luther zunächst die Ursachen an, warum Schulen eingerichtet werden sollen; dann widerlegt er den Einwand, als ob das die Obrigkeit nichts angehe, und als ob deutsch zu lehren in den Schulen ausreichend sei. Nachher sagt er den Ratsherren, daß es allein ihnen in der Hand bleibe, Schulen einzurichten, und widerlegt den Einwand, als könne man seiner Kinder zum Zweck des Lernens nicht entbehren. Endlich mahnt er, an die Gründung von Bibliotheken zu denken.

In hoher Begeisterung preist Luther da, wo er den Einwand widerlegt, als ob Deutsch ausreichend sei, die Sprachen. Durch sie ist das Evangelium gekommen, durch sie wird es erhalten; sie sind aber auch das Mittel, um Deutschland vor dem Rückfall in Barbarei zu bewahren. Außer den Sprachen sollen in den zu errichtenden Schulen andere Künste, Geschichte, Musik, Mathematik und die Sprüche aller Welt gelehrt werden.

Es ist offenbar, daß Luther, als er diese Forderungen stellte, an Volksschulen in unserm heutigen Sinne nicht gedacht hat. Ebensowenig aber kann man sagen, daß er bloß die Bildung solcher Kinder im Auge gehabt habe, die einst Prediger, Lehrer, Juristen und Ärzte werden sollten. Vielmehr lag ihm, dem wahren Gottes- und Volksmanne und Patrioten, eine allgemeine und zwar deutsche Volksbildung am Herzen. Eine allgemeine Bildung; denn 1. mahnt er alle Pfarrer, daß sie der Unwissenheit in der christlichen Lehre, wie sie sich sonderlich auf den Dörfern gefunden habe, doch endlich abhelfen (3); 2. schreibt er den einzurichtenden Schulen einen Lehrplan vor, nach welchem in dem untersten Haufen die allen nötige Elementarbildung gewonnen werden kann (5); insbesondere 3. verlangt er, daß die allerbesten Schulen sowohl für Knaben als Mädchen an allen Orten aufgerichtet werden, daß die Knaben des Tages ein oder zwei Stunden zur Schule gehen und dabei ein Handwerk ꝛc. lernen, daß die Mädchen der Schule täglich eine Stunde widmen und daneben ihres Geschäftes im Hause wohl warten sollen. Nur „der Ausbund" unter der Jugend soll für das Amt der Lehrer, Lehrerinnen, Prediger ꝛc. ins Auge gefaßt werden (2). In demselben Sinne äußert sich Luther auch in dem Sermon von 1530 also: „Wenn ein solcher Knabe, der Latein gelernt hat, hernach ein Handwerk lernet und Bürger wird, es schadet ihm solche Lehre nichts zur Nahrung, er kann sein Haus desto besser regieren." — Daß Luther eine deutsche Bildung am Herzen lag, sehen wir aus dem ganzen gewaltigen, tiefen und gemütvollen Inhalt jenes an seine „lieben Deutschen" gerichteten Schreibens.

So haben wir denn in diesem Briefe, wenn wir ihn in Verbindung mit den übrigen angeführten Schriftstücken betrachten, unleugbar den eigentlichen Stiftungsbrief der deutschen evangelisch-christlichen Volksschule ebensowohl als den Stiftungsbrief der Gymnasien.

In der That wurde in Hessen schon 1526 angeordnet, daß in allen größern und kleinern Städten und in den Dörfern Schulen sein sollten, in welchen die Knaben in den Elementarlehren und im Schreiben, die Mädchen in den Hauptstücken der Religionslehre, im Lesen, Nähen ꝛc. unterrichtet würden. Um die nämliche Zeit wurden in Augsburg, wo die Reformation schon seit 1518 Boden gefunden und der Bürgerschaft neues Leben eingehaucht hatte, verschiedene deutsche Schulen gegründet; allerdings nicht von dem Rat, wie Luther es erwartet hatte, wohl aber von den

weniger bemittelten Bürgern, die zu gemeinschaftlichem Handeln sich zusammenthaten. Auch erlebte Luther selbst es noch, daß auf dem Lande, namentlich in den größern Dorfschaften Kursachsens, der Unterricht im Lesen, Schreiben und in der Kinder Handbüchlein so bedeutende Fortschritte machte, daß er erfreut an seinen Kurfürsten berichten konnte, „die Knaben und Mädchen würden jetzt so gut in dem Katechismus und in der Kenntnis der heiligen Schrift unterrichtet, daß er mit großer Herzensfreude die Fortschritte der Jugend ansehe, welche mehr lerne, glaube und sprechen könne von Gott und Christus, als vorzeiten und noch jetzt alle Stifter, Klöster und Schulen im Papsttum wußten noch wissen".

Die klare Scheidung der niedern Schulen von den Gymnasien wurde aber, wie wir sehen werden, durch Bugenhagen bewirkt, jedenfalls nicht ohne Luthers Zustimmung. Diesem scheint der Gedanke, daß neben den lateinischen auch deutsche Schulen gegründet werden müßten, fern gelegen zu haben, obgleich er für das weitere Bestehen auch solcher Schulen Sorge trug (5). Deutsche Schulen für Knaben mag er wohl nur als einen Notbehelf angesehen haben. Denn mit fast allen seinen Zeitgenossen sah er die lateinische Sprache als die notwendige Bedingung jeder eigentlichen Bildung an und verteidigte ihre Notwendigkeit gegen solche, welche meinten: „Wenn mein Sohn deutsch schreiben, lesen und rechnen kann, so kann er genug." Galt doch damals nicht bloß für Fürstinnen, Prinzessinnen und Gelehrtentöchter, sondern selbst für Bürgertöchter die lateinische Sprache als edles Bildungsmittel; und Handwerker, selbst Dienstboten hatten im Lateinsprechen mehr oder weniger Fertigkeit. Auf der ganzen Erde stand das Latein in dem Verhältnis zu den Landessprachen, wie heutzutage in Deutschland die hochdeutsche Schriftsprache zu den Dialekten.

Allein wo es Luther darauf ankam, den Deutschen ans Herz zu kommen, da hat er sich stets der deutschen Sprache bedient, und zwar mit einer sonst von niemand erreichten Kraft, Reinheit, Einfachheit, Lebendigkeit und Anschaulichkeit. Auch hat keiner mehr als gerade er dazu beigetragen, daß endlich die lateinische Sprache aus den niedern Schulen weichen und sich in die gelehrten Schulen zurückziehen konnte und mußte. Er nämlich hat durch alle seine zahlreichen deutschen Schriften, insbesondere durch seine 1534 vollendete Bibelübersetzung, die jetzt sogenannte hochdeutsche Sprache zur Kirchen-, Schul-, Gerichts- und Verkehrssprache, ja zum Bildungs- und Einigungsmittel der ganzen deutschen Nation gemacht.*) Er hat in seiner deutschen Bibel, in seinem deutschen kleinen Katechismus (1528) und in seinen Kirchenliedern dem deutschen Volk und dessen Kindern urkräftige Mittel nicht nur für eine evangelisch-christliche, sondern auch für eine deutsch-christliche Bildung zugeführt. Luther ist der erste und einer der größten Klassiker der neuhochdeutschen Litteratur.**) Wo fortan Luthers Bibel gelesen, sein Katechismus gelernt,

*) Privatlektüre: „Dialekt und Hochdeutsch" in des Verfassers Claudius und Hebel. Berlin 1864.

**) Schon etwa 10 Jahre nach Luthers Tode erschien eine weit verbreitete Grammatik der deutschen Sprache, in welcher Luthers Sprache als die für den schriftlichen Gebrauch allein berechtigte erklärt wurde; schon gegen Ende des Jahrhunderts war Luthers Sprache die allgemeine deutsche Schriftsprache geworden. Damit fiel jene auffallende Vorschrift über das Lateinlernen (5), die Luther in der Voraussetzung, daß jedermann deutsch gar viel besser aus der mündlichen Rede im Hause, in der Predigt ꝛc. lerne, einst gegeben, von selbst

seine Lieder gesungen wurden, da wurde mit dem Evangelium zugleich deutsche Sprache und deutsches Wesen in die Herzen eingepflanzt. Vor der Reformation konnte wegen Mangels an gedruckten volkstümlichen Büchern dem deutschen Bürger und Bauer das Bedürfnis, lesen zu lernen, gar nicht kommen. Erst seitdem Bibel, Gesangbuch und Katechismus gedruckt erschienen, erfaßte zunächst den norddeutschen Bürger und Bauer die Lust, lesen zu lernen, und der Wunsch, seine Kinder lesen zu hören. Noch heute sind Luthers Bibel, das Gesangbuch und der Katechismus unter allen geistlichen Schriften die im evangelischen Hause wichtigsten und gebräuchlichsten. Noch heute sind sie auch für den Religionsunterricht in der Volksschule die einzigen Grundlagen. So reichen Luthers Wirkungen bis in die heutige Volksschule hinein und wahren ihr die Hauptbedingungen einer evangelisch-christlichen wie einer echt deutschen Bildung.

Unmittelbar Hand anzulegen an die Einrichtung von Schulen, dazu fehlte es Luther an Zeit. Also überließ er diesen Teil des Reformationswerkes andern Männern, von denen besonders Melanchthon*) und Bugenhagen genannt werden müssen. Melanchthon ist der Verfasser der augsburgischen Konfession, der Apologie, einer dogmatischen, von Luther „der Unsterblichkeit würdig" erklärten Schrift (Loci communes), sowie des „Unterrichts der Visitatoren"; in Vorlesungen und Lehrbüchern hat er fast alle damals auf den Universitäten und in den Schulen gepflegten Wissenschaften gefördert; für die Neueinrichtung und Umgestaltung hoher Schulen, besonders in Mittel- und Süddeutschland, war er fortwährend thätig; die hervorragendsten Lehrkräfte an denselben waren seine Schüler. Durch alles dies hat er ins Werk gesetzt, was er in seiner Antrittsrede „Über die Verbesserung der Studien der Jugend" 1518 zu Wittenberg gleichsam als sein Programm ankündigte: Durch ernstes Quellenstudium der römischen und griechischen Klassiker soll in den Geistern und Herzen der Jugend ein neues Leben und Streben erweckt werden und so ganz Deutschland in Sitte und Sinn wieder aufblühen. Mit Recht nennt ihn Mit- und Nachwelt den Praeceptor Germaniae. Den niedern Schulen aber hat Melanchthon keinerlei Pflege zugewandt. Auf diesem Gebiete war Bugenhagen, „der zweite Apostel Pommerns", Luthers ausführender Werkmeister. Ihn müssen wir alsbald näher kennen lernen.

Neben jenen Reformatoren auf lutherischer Seite verdient in der Geschichte der Erziehung Zwingli auf reformierter Seite genannt zu werden. Doch hat seine zunächst (1523) lateinisch, dann (1524) deutsch erschienene pädagogische Schrift „Herrn Ulrich Zwinglis Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll" nur die Erziehung eines vornehmen Knaben zum Gegenstande.**) Sie ist aber die älteste aus der protestantischen Kirche hervorgegangene Erziehungslehre.

---

dahin. — Litteratur: Martin Luther als deutscher Klassiker in einer Auswahl seiner Schriften. 3 Bde. Frankfurt a. M. 1878—1883; A. Freybe, Martin Luther in Sprache und Dichtung. Gütersloh 1889. S. 32—81.

*) Dabelsen, Die Pädagogik Melanchthons. Stade 1878.

**) Die deutsche Ausgabe ist von K. Fulda (Erfurt 1844) neu herausgegeben.

III. Kapitel.

Johannes Bugenhagen.*)

1. Aus einem Briefe an ein junges Ehepaar. 1525.

Der ist wahrlich ein seliger Mann, welcher so ein geschickt Weib von Gott empfangen hat, daß er dasselbige lieben kann; und einem Weibe können nicht größere Reichtümer, keine größere Ehre noch Würde in dieser Welt widerfahren, denn wenn sie einen gottesfürchtigen, frommen, züchtigen und vernünftigen Mann von Gott überkommt. — Wir bitten und flehen Gott unsern Vater und unsern HErrn Jesum Christum, daß Ihr heilig und seliglich übereinkommt, und daß dies Euer ehelich Leben mit gelehrten, züchtigen, seligen Kindern geheiligt werde; auf daß durch Euch und durch andere gelehrte, gottesfürchtige Eltern wiederum angerichtet werde und zu uns komme eine heilige Zucht und Unterweisung der jungen Jugend zu steter Mehrung des Reiches der Gottseligkeit.

2. Auszug aus „Der ehrbaren Stadt Braunschweig christliche Ordnung durch Johann Bugenhagen". 1528.

Von den Schulen. — Es ist ein christlich und heilig Ding, daß wir unsere Kindlein zu Christo in die Taufe bringen. Aber wenn sie nun aufgewachsen sind und ist die Zeit da, daß man sie lehren soll, so ist, ach leider, niemand, der es thut. Niemand erbarmet sich über die armen Kinder, daß man sie also lehrete, daß sie bei Christo möchten bleiben, dem sie in der Taufe geopfert sind. Niemand versäumet gerne, die Kinder zu taufen, als auch billig ist und recht. Aber wiederum gedenket niemand, daß uns nicht allein befohlen ist, die Kinder zu taufen, sondern auch, wenn die Zeit kommt, zu lehren. Die getauften Kinder leben in der Gnade Gottes, wie Adam und Eva vor der Sünde im Paradiese, wissen nichts Gutes noch Böses, wiewohl sie unserer sündlichen Natur halber zu Zorn und Bösem geneigt sind. Sie haben Christi Zusage: Solcher ist das Himmelreich. Wenn aber die Zeit kommt, daß sie beginnen vernünftig zu werden, so kommt auch die Schlange wie zu Adam und Eva und beginnt die Kinder zu lehren alle Untugend; dazu auch die Vernunft sie dahin leitet, daß sie lästern die Artikel des christlichen Glaubens und verachten das Verbündnis mit Christo, in der Taufe gemacht. Dann ist's Zeit, dann wird von uns gefordert, daß man sie hören soll. Aber leider, man hält sie nicht dazu, daß sie Gottes Gebot hören und lernen; man lehret sie auch nicht daheim in den Häusern Gottes Wort und Furcht. Wenn aber nun etliche zu sich selbst kommen und merken, daß solches nicht recht sei, so kommt der Teufel und schlägt zu, daß sie folgen den irrigen Geistern und den teuflischen Lehren; und zur Besserung ihres Lebens lassen sie Klöster und Kirchen bauen, stiften Messen und Vigilien unter dem Schein, als sei es ein Gottesdienst, laufen oder lassen an ihrer Statt laufen gen Jerusalem, zu St. Jakob,

*) Litteratur: Hering, Doktor Pomeranus, Joh. Bugenhagen (Schriften des Vereins f. Reformationsgesch. Nr. 22). Halle 1888; J. K. Rost, Die pädagogische Bedeutung Bugenhagens. Leipzig 1890.

gen Rom, lösen viel Ablaßbriefe 2c. 2c. All dies Unglück kommt daher, daß wir vergessen haben das Verbündnis, das wir mit Christo in der Taufe gemacht haben. Warum wissen wir solche unsere Gnade nicht, sondern vergessen sie? Man gedenket nicht daran, daß man uns in Gottes Furcht und in der Erkenntnis Christi sollte aufziehen nach Gottes Wort.

Darum ist vor allen andern Dingen für nötig angesehen, daß man gute Schulen aufrichte, darin die arme unwissende Jugend möge christlich aufgezogen werden und lernen die zehn Gebote Gottes, den Glauben, das Vaterunser, die Sakramente Christi mit der Auslegung. Item lernen singen lateinische Psalmen, lateinische Lectiones aus der Bibel, daneben die Schulkünste, daraus man lernet solches verstehen. Und nicht allein das, sondern auch, daß daraus mit der Zeit möchten werden gute Prediger, gute Juristen, gute Ärzte und gute Schulmeister; item gute, gehorsame, freundliche, gelehrte, friedsame, nicht wilde, sondern fröhliche Bürger, die auch fortan ihre Kinder zum Besten mögen halten.

(Nun folgen zunächst Anweisungen für die lateinischen Schulen. Da heißt es z. B.: Wenn die Knaben in die Schule gegangen sind bis ins 12. Jahr, so soll der Schulmeister den Eltern gewissenhaft ansagen, welche geschickt oder nicht geschickt sind zum Lehramt. Wo sie nicht also geschickt sind, so gebe er ihnen einen solchen Rat, daß sie fortan bei sich selbst üben, was sie gelernt haben, und fangen an zu lernen ein gut, ehrlich, redlich Handwerk oder sonst einen göttlichen Handel, nach der Welt Lauf. — Dann folgen besondere Abschnitte:)

Von den deutschen Jungenschulen. — Den zwei deutschen Schulmeistern soll man des Jahres aus dem gemeinen Kasten Geschenk geben. Dafür sollen sie schuldig sein, ihre Jungen zu etlichen Zeiten etwas Gutes zu lehren aus dem Worte Gottes, die zehn Gebote, den Glauben, das Vaterunser, die beiden Sakramente mit kurzer Deutung, christliche Gesänge. Sonst sollen die Jungen, die sie lehren, ihnen den Sold und Lohn für ihre Arbeit geben, desto reichlicher und mehr, dieweil sie nicht so lange dürfen lernen als die lateinischen, auch darum daß solche Meister keinen andern Sold haben.

Von den Jungfrauenschulen. — Vier Jungfrauenschulen sollen gehalten werden an vier Orten der ganzen Stadt, wohl gelegen, darum daß die Jungfrauen nicht fern von ihren Eltern sollen gehen. Solche Schulmeisterinnen soll ein ehrbarer Rat verschaffen und annehmen, welche im Evangelio verständig sind und von gutem Gerücht. Denselben soll man aus dem gemeinen Kasten ein jährlich Geschenk geben und sie lassen keine Not leiden. Den Sold aber und Lohn für ihre Arbeit sollen die Eltern der Jungfrauen, so sie es im Vermögen sind, desto reichlicher geben und bezahlen alle Vierteljahr, und zu Zeiten auch etwas in die Küche schenken.

Die Jungfrauen dürfen allein lernen lesen und daneben lernen die kurzen Auslegungen der zehn Gebote, des Glaubens und des Vaterunsers, von den Sakramenten der Taufe und des Leibes und Blutes Jesu Christi, und lernen auch auswendig etliche Sprüche aus der Schrift und aufsagen, sonderlich die Sprüche des N. T. vom Glauben, der Liebe und Geduld, und etliche Geschichten aus der Schrift, die den Jungfrauen dienen, und etliche Lieder und Psalmen zu singen. Solches können sie in einem Jahr oder aufs höchste in zweien Jahren lernen. Und die Jungfrauen sollen des Tages aufs höchste

zwo Stunden in die Schule gehen; die andere Zeit sollen sie lesen, zuweilen beten, singen; item den Eltern dienen und lernen haushalten.

So aber jemand arm wäre und wollte seine Tochter auch gerne lassen lernen, vermag aber nicht das Schuldgeld zu geben, der spreche die Vorsteher des gemeinen Kastens an, daß sie es um Gottes willen wollten ausrichten.

3. Aus der Hamburger Schulordnung. 1529.

Alle sunderlichen (d. i. Privat-) und Winkelschulen, darin man viel Jahre geht und wenig lernet, sollen abgethan werden, auf daß man desto bequemer eine gute Schule anrichte mit gelehrten Schulgesellen, Gott zu Ehren, unserer Jugend und dieser löblichen Stadt und andern Landen und Städten zu Nutz und Frommen.

Der Verfasser dieser Schriftstücke ist **Johannes Bugenhagen,** der 1485 zu Wollin in Pommern geboren war und als junger, zwanzigjähriger Rektor die Schule zu Treptow a. d. Rega zu einer so erfreulichen Blüte gebracht hatte, daß nicht nur aus den benachbarten Städten, sondern selbst aus Westfalen und Livland zahlreiche Jünglinge ihm zur Bildung übergeben wurden. Im Jahre 1520 war er durch Luthers Schrift von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche zu der Überzeugung gekommen, „daß die ganze Welt blind und in der äußersten Finsternis versoffen sei, Luther aber einzig und allein die Wahrheit sehe". Nun begab er sich, um von neuem zu lernen, nach Wittenberg. Bald aber finden wir ihn daselbst als Lehrer an der Universität, als Pastor an der Stadtkirche und im innigsten Verkehr mit Luther und Melanchthon; 1536 wurde er General-Superintendent des Kurkreises. Seine Wirksamkeit reichte jedoch weit über die Grenzen Wittenbergs und des Kurkreises hinaus. Wenn wir Luther als einen in hohem Maße schöpferischen Geist bezeichnen müssen, so war Bugenhagen nicht minder ein ordnender Geist. Wo Luthers Wort einen empfänglichen Boden gefunden hatte, da begehrte man Bugenhagens zur Pflege der aufgehenden Saat. So wurde er denn zur Einrichtung einer dem Geiste des Evangeliums entsprechenden neuen Kirchenordnung nach Braunschweig, Hamburg, Lübeck, Pommern, Dänemark berufen; und die Einrichtungen, die er hier getroffen hatte, wurden auch an vielen andern Orten, an welche Bugenhagen persönlich nicht hinkommen konnte, angenommen. Auf diese Weise verbreitete sich der von ihm ausgehende Segen über den größten Teil Norddeutschlands.

Ein Blick auf jene Schriftstücke lehrt uns, daß Bugenhagen auf dem nämlichen Grunde steht wie Luther. Wie dieser faßt er das Übel, welches durch die schlechte Kindererziehung über die Christenheit gekommen war, an der Wurzel an: Er weist hin auf die Wichtigkeit, Heiligkeit und Verantwortlichkeit des Ehestandes und sucht so die Veredelung des Familienlebens zu begründen (1. 2). Er zeigt den Eltern, daß die in der Taufe zu Christo gebrachten Kindlein, nachdem sie aufgewachsen, nun auch gelehrt werden müssen. Rechte Kinderzucht ist ihm, wie Luther, der wahre Gottesdienst des Hauses (2). Aber Ausreichendes ist von der Familie nicht zu erwarten; daher müssen Schulen gegründet werden. Diese sind, wie die Anstalten für Versorgung der Armen, Kranken, Witwen ꝛc., Gemeindesache. „Der ehrbare Rat" hat sie zu gründen und für ihre Unterhaltung und Beaufsichtigung zu sorgen (2), auch dem Unwesen der Privat- und Winkelschulen zu steuern (3).

Deutlicher als Luther faßt Bugenhagen die Notwendigkeit der Beschulung der gesamten, selbst der armen Jugend ins Auge (2). Zwar erscheint ihm die Unterklasse der Lateinschule auch als geeignet, daß daraus künftige Handwerker und dgl. hervorgehen (2). Aber neben der Lateinschule will er deutsche Jungen- und Jungfrauenschulen gegründet wissen. Wie Luther bekannt mit den Bedürfnissen des Volkes und stets bereit, ihnen entgegenzukommen, ist er doch praktischer als Luther. Daher gliedert er das die ganze Jugend der Stadt umfassende Schulwesen nach den verschiedenen Bedürfnissen; und eben dadurch tritt die deutsche Volksschule wirklich ins Leben.

Auf Begründung einer feststehenden Besoldung der Lehrer aus dem städtischen und kirchlichen „Schatzkasten", dem Schulgeld und Naturallieferungen, auf freie Wohnung derselben, überhaupt auf Verbesserung ihrer äußern Lage ist Bugenhagen in dem nämlichen Maße wie Luther bedacht gewesen.

Viele hundert Schulen Niederdeutschlands verdanken ihm ihre Entstehung oder bessere Verfassung. Allerdings sind dies meist lateinische Stadtschulen.*) Die den Reformatoren zunächst sich aufdrängende Sorge für Einrichtung eines tüchtigen Stadtschulwesens ließ ihnen nicht Raum, der in gleichem Grade schulbedürftigen Jugend des Landes sich mit der That anzunehmen. Der Fortschritt von dem Stadt- zu dem Landschulwesen mußte sich aber bei der Festhaltung der evangelischen Grundlehren notwendig ergeben.

Denn nach den Grundlehren der evangelischen Kirche hat jeder durch die Taufe in die Christenheit Aufgenommene vermöge des allgemeinen Priestertums der Gläubigen freien Zugang zu der in Christo erschienenen heilsamen Gnade Gottes, also auch zu den von Gott eingesetzten Gnadenmitteln, dem Worte Gottes (er muß also lesen können) und den Sakramenten. Desgleichen hat jeder mündige Christ wie für sein eigenes, so auch für das Seelenheil der Seinigen zu sorgen: Der Hausvater soll Hauspriester sein; er muß also das Wort Gottes auslegen können. Jeder Christ soll in evangelischer Freiheit für den Glauben sich entscheiden; denn, sagt Luther, „predigen will ich's, sagen will ich's, aber zwingen und dringen mit Gewalt will ich niemand; denn der Glaube will willig, ungenötigt und ungezwungen sein". Der Christ muß darum „alles prüfen" können (1. Thess. 5, 21). Auch soll jeder nicht nur in seinem eigenen Herzen und Verstande seines Glaubens gewiß, sondern auch nach außen bereit sein zur Verantwortung desselben. Jeder soll ferner an seinem Teil thätig sein bei der gemeinschaftlichen Erbauung in der Kirche wie im Hause mit Singen, Beten, Hören und Bekennen. Endlich faßt die evangelische Kirche das ganze äußere Leben ihrer Glieder in seiner kirchlichen Bedeutung auf; verlangt also von jedem, daß er auch in seinem irdischen Stand und Beruf treu, fleißig und gehorsam arbeite. Dies alles aber ist nicht möglich ohne eine geordnete allgemeine Volksbildung.

---

*) Eine ähnliche Bedeutung, wie Bugenhagen für Niederdeutschland, hatte der Reformator Brenz für das gesegnete Schwabenland. Die noch jetzt blühenden Schulen zu Maulbronn, Schönthal, Blaubeuren und Urach sind seine Schöpfungen. Vgl. Seite 33 und Sperber, Pädagog. Lesestücke I. 2. Aufl. Gütersloh 1899. S. 62 ff.

Demnach war es eine Notwendigkeit, daß die Reformatoren ihren Blick von der zu erneuernden Kirche auf die neu zu gründende Schule warfen, daß sie auch auf diesem Gebiet Thaten des Geistes und der Kraft verrichteten. Außerdem dürfen wir nicht unberücksichtigt lassen, daß die Reformatoren ganz und gar von der Überzeugung durchdrungen waren, die Erneuerung der Kirche müsse bei der Jugend anfangen und der Bestand des Gemeinde- und Staatswohles hänge von einer guten Erziehung ab.*) Endlich ist zu beachten, daß mit der Reformation und zum großen Teil infolge derselben eine ganz neue Zeit, ein Ringen und Regen auf allen Gebieten des geistigen und sittlichen Lebens und in allen Schichten der deutschen Nation begann. Selbst Mönche verließen ihre Klöster und wurden Lehrer, und auch auf dem Lande trat ein kräftiger und nachhaltiger Aufschwung des deutschen Volkslebens ein. Die Erfindung der Buchdruckerkunst, das Wiedererwachen der klassischen Studien und die Entdeckung von Amerika hatten diese Zustände vorbereiten helfen.

Wir kommen noch einmal auf Bugenhagen zurück. Was ihn uns in der Geschichte der evangelischen Volksbildung außer obigem noch wichtig erscheinen läßt, ist folgendes: Er hat Luther bei der Übersetzung der Bibel in die hochdeutsche Sprache treulichst beigestanden und hat sodann nach der Lutherschen Übersetzung die Bibel auch in das Niederdeutsche übertragen. Durch diese letztere Arbeit hat er Luthers Bibelübersetzung auch in den niederdeutschen Ländern zu einem Volksbuche und die Bibelsprache zur Kirchen- und Schulsprache gemacht. Schon zu Anfang des 17. Jahrhunderts kam in den Kirchen und Schulen Niederdeutschlands das Niederdeutsche außer Gebrauch.

Vor der Reformation gab es, wie wir schon gesagt haben (Kap. I), überhaupt keine Volksschulen, sondern nur mehr oder weniger deutlich erkennbare Ansätze dazu. *Mit Luthers und Bugenhagens Wirksamkeit betrachten wir die Begründung der Volksschule für das evangelische Deutschland als abgeschlossen.* Denn nun ist in Stadt und Land die Schule da, wenn auch ihrer äußern Erscheinung nach nur in ihren Anfängen.**) Es sind drei Hauptunterrichtsgegenstände da: Religion, Lesen und Gesang. Es sind die wichtigsten Bücher für den Volksunterricht da: Fibel, Bibel, Katechismus und Gesangbuch. Es ist eine Schulsprache da: die Luthersche Bibelsprache. Es ist an die Notwendigkeit der Lehrerbildung gedacht, die Wichtigkeit und Ehrwürdigkeit des Lehrerberufs ins hellste Licht gestellt, und es sind die Quellen gewiesen worden für Begründung eines sichern Einkommens der Lehrer. Es ist sogar auf die Notwendigkeit des Schulzwanges hingewiesen worden. Es ist endlich, wenn auch noch als eingehüllter Keim, eine rationelle Methode da, die freilich erst nach einem Jahrhundert sich entfaltete, aber

---

*) Luther sagt: „Alle Kraft und Macht der Christenheit stehet in den Nachkommen; und so die in der Jugend versäumet werden, gehet es der christlichen Kirche gleich als einem Garten, der versäumet wird im Frühlinge." — „Wo Vater und Mutter übel regieren und lassen den Kindern ihren Mutwillen, da kann weder Stadt, Markt, Dorf, Land, Fürstentum, Königreich oder Kaiserreich wohl und friedlich regieret werden."

**) Privatlektüre: „Gemälde aus dem Schulleben 1550" in Köster, Altertümer, Geschichten und Sagen. Stade 1856; abgedruckt in Jastram, Lebensbilder und Skizzen aus der Kulturgeschichte. Leipzig 1875.

in den Schulen der evangelischen Christenheit notwendig sich entfalten mußte. Schon Luther spricht den didaktischen Fundamentalsatz aus: „Das Erkenntnis ist zweierlei, eines der Worte, das andere der Sachen. Wer aber das Erkenntnis der Sachen nicht hat, dem wird das Erkenntnis der Worte nichts helfen.“*) Übrigens bestehen die methodischen Einzelanweisungen, welche Luther in der Vorrede zu seinem kleinen Katechismus gegeben hat, auch noch vor den Forderungen unserer heutigen Methodik; und Valentin Ickelsamer,**) ein Freund Luthers und Schulmann zu Erfurt, gab etwa 1534 eine deutsche Grammatik heraus, in welcher er die rechte Weise, nach der Lautiermethode lesen zu lehren, zeigte.

IV. Kapitel.

Ein praktischer Schulmann aus dem Zeitalter der Reformation.

1. Die Goldberger Schulordnung v. J. 1546.

So man die Schule zum Goldberge recht anrichten wollte, sollten fortwährend die Lektionen gelesen, getrieben und stets wiederholt werden, also daß die Knaben einen ziemlichen Verstand und Unterricht daraus fasseten und gerüstet werden, darnach in hohen Fakultäten zu studieren.

Erstlich soll die lateinische Grammatik, als die Mutter und Ernährerin der andern Künste, mit fürnehmlichem Fleiß betrieben werden, mit allen ihren Zugehörigen, als Orthographie, Etymologie, Syntax und Prosodie.

Darneben nützliche Lektionen aus guten Autoren, als Terentius, Plautus, Cicero, fürnehmlich dessen Briefe und Pflichten, auf daß die Knaben, beiderlei durch Regel und Exempel, zur lateinischen Sprache angeleitet, schicklich reden und schreiben lernen. Beineben auch Lektionen aus Poeten, als Virgil und etliche Bücher des Ovid, daß die Knaben auch die Metrik begreifen, lernen Verse machen und reifen Vorrat in gutem Verstande erlangen.

Item: Griechische Grammatik und eine Lektion aus griechischen Autoren.

Es ist auch nötig, daß gelesen werde Arithmetik, Astronomie und Musik; item Dialektik und Rhetorik, dazu etliche Principia der Naturphilosophie und Moral.

Der Katechismus muß in der Schule stets mit sonderbarem Fleiße getrieben werden, damit die Knaben einen gewissen Unterricht in den fürnehmsten Hauptartikeln christlicher Lehre begreifen mögen.

Vornehmlich aber muß der kleinen Knaben, als der Fibelisten, fleißig abgewartet werden, daß dieselben lernen: reinlich lesen und schreiben, sonderlich aber den Katechismus Lutheri laut, langsam, deutlich und unterschiedlich zu recitieren.

Es soll auch alle Wochen ein gemein Exercitium gehalten werden, Episteln lateinisch zu schreiben, und eines jeden Knaben Schreiben besonders übersehen und fleißig verbessert werden; desgleichen soll auch alle Wochen ein Exercitium im Versemachen geschehen.

---

*) Vgl. Comenius (Kap. VII.) und Pestalozzi (Kap. XVI).

**) Vgl. Sperber, Pädagog. Lesestücke I. 2. Aufl. S. 74 ff.

Tägliche Abendandachten und Disputationen, in welchen die Knaben einer den andern übet in den Lektionen, so sie den Tag über gehört haben. Dazu sollte einen Monat um den andern eine öffentliche Disputation der Lektionen gehalten werden.

Solche Ordnung der Lektionen, Exercitien und Disputationen, item eine gehorsame und ziemliche Schulzucht zu erhalten, gehören aufs wenigste sechs fürnehmliche Personen: 1. ein Schulmeister, 2. ein Magister der Philosophie und Professor der griechischen Sprache, 3. ein Lehrer der Astronomie, 4. ein Grammaticus und Rhetor, der zierliche und ziemliche Verse schreiben könnte, 5 ein Kantor, der ziemlicher Musicus sei, 6. ein Katechete.

2. Trotzendorfs Selbstcharakteristik.

Valentinus ist mein Name: ich soll stark sein (valere) in aller Tugend. Trotzendorf werde ich geheißen: ich soll Trotz bieten allem Laster. Dorothea hieß meine Mutter, das heißt: eine Gabe Gottes. Friedlandin ist ihr Name: er ruft mich zum Frieden. („Liebet Wahrheit und Frieden!") Und der Mutter letztes Wort: „Lieber Sohn, bleibe ja bei der Schulen" — ich deute es mir als ein Wort der Kirche, denn der Mund der Kirche sprach es, der großen Mutter. Die Kirche ist die rechte Dorothea, die rechte Gottesgabe; die Kirche ist die rechte Irenäa, die rechte Friedlandin, denn Friede mit Gott ist nur bei ihr und Friede auf Erden in ihr nur zu finden.

3. Aus einer in Breslau gehaltenen Gedächtnisrede.

Traure, o Deutschland, traure und beweine den Hingang dieses so großen und ausgezeichneten Mannes. Traure, Goldberg, um solch einen gelehrten, weisen und treuen Lehrer in Schule und Kirche; traure um ihn, der ein heilsamer und verständiger Ratgeber gewesen deinem Rate und deinen Bürgern, von keinem andern übertroffen. O welch einen guten Beter, der mit wunderbarem Erfolg das Wohl der Stadt und seiner Schüler zu erflehen vermochte, hast, armes Goldberg, du verloren! Du hast einen Mann verloren, ausgezeichnet durch seinen Geist, durch Gelehrsamkeit und Lehrtalent, durch Treue und Umsicht, durch Beredsamkeit und andere göttliche Gaben; einen Mann hast du verloren, der ein vortrefflicher und gesegneter Leiter der Schulen und der Stadt gewesen bis an sein Ende, den Gottes Gnade geschenkt dem Schlesierlande und der Goldberger Schule. Wie eine Mutter, das Herz voll Liebe, klaget und weint um ihren einigen Sohn, den der Tod ihr entrissen, so traure, Deutschland, um diesen Mann, da kaum die nächsten Jahrhunderte einen andern, der ihm gleich käme, bringen werden.

Leider ist es uns nicht vergönnt, einen Blick zu thun in das Arbeitsfeld eines Elementarlehrers des Reformationszeitalters. Denn was auch Schönes uns von dem kinderfreundlichen Kantor zu Joachimsthal in Böhmen, Nikol. Hermann, erzählt wird, es reicht nicht hin, uns ein Bild zu geben von seiner Thätigkeit in der Schule.*) Um so wertvoller

*) Privatlektüre: E. Pfeifer, Nikolaus Hermann. Berlin 1858.

muß es uns erscheinen, einen Mann kennen zu lernen, der zwar Rektor eines Gymnasiums, aber einer der größten praktischen Schulmänner aller Zeiten gewesen ist, **Valentin Trotzendorf.***)

Die oben (1) mitgeteilte Goldberger Schulordnung versetzt uns mitten in das Lehren und Lernen einer Schulanstalt, welche im Geiste der Reformatoren, aber mit selbständiger Erfassung der Erziehungsaufgabe eines evangelischen Gymnasiums, seit dem Jahre 1531 durch Trotzendorf geleitet wurde. Latein bildet in den Lektionen, Exercitien und Disputationen das Grundstudium. Latein sollen die Schüler schicklich reden und schreiben, in der lateinischen Sprache sollen sie auch Verse machen lernen. Daneben wird der Grundsprache des neuen Testaments und denjenigen Schulwissenschaften die nötige Sorgfalt zugewandt, welche Melanchthon in das evangelische Gymnasium eingeführt hatte. Die Grundlage der religiösen Erziehung bildet der mit „sonderbarem Fleiß" zu treibende Katechismus. Vom Deutschen ist nicht ausdrücklich die Rede; bei Strafe war es vielmehr verboten, daß die Schüler, und zwar selbst beim Spiel, deutsch mit einander redeten. Allein den „Fibelisten" wurde der erste Leseunterricht, mit dem Trotzendorf in einer nicht bekannten Weise gleich den Unterricht im Schreiben verband, in der deutschen Sprache erteilt; den Lutherschen Katechismus mußten die Kleinen, eine Menge Bibelsprüche sowie die Perikopen mußten die Schüler aller Stufen in deutscher Fassung lernen, und auf gutes Sprechen wurde dabei streng gehalten; lateinische Redensarten mußten zugleich mit der deutschen Bedeutung auswendig gelernt werden, lateinische Sätze wurden ins Deutsche übersetzt, und der Stoff zu den lateinischen Stilübungen wurde deutsch diktiert; endlich hörten die Schüler wöchentlich wenigstens zwei deutsche Predigten und sangen deutsche Lieder mit.

Um eine „gehorsame und ziemliche Schulzucht" zu erhalten, brachte Trotzendorf auf Grund der gesammelten Erfahrungen Grundsätze und Ordnungen zur Geltung, die er nach seiner Weise in kurzen, spruchartigen Kernsätzen gelegentlich auch aussprach. Aber erst sieben Jahre nach seinem Tode zeigte sich die Notwendigkeit, jene Grundsätze und Ordnungen schriftlich zu fixieren. So entstanden die sog. Trotzendorfschen Schulgesetze, ein Muster der Schulgesetzgebung für alle Zeiten und ein deutlicher Spiegel des Geistes, in welchem Trotzendorf die Schulzucht handhabte.**) Nicht immer leicht ist ihm das geworden. Denn wenn auch Trotzendorf bei unansehnlichem Körper eine solche Gewalt in seinem Blick hatte, daß bärtige Burschen vor ihm zitterten, die Roheit der damaligen Sitten war groß, und bis auf 1200 stieg die Zahl seiner aus aller Herren Länder herbeiströmenden Schüler. Daher traf er Einrichtungen, welche die Beaufsichtigung aller ermöglichten. Einige wurden zu Aufsehern über die Ordnung im Hause, andere zu Aufsehern bei Tische, andere zu Aufsehern in den Schulstunden, bei dem Gebet und bei den Disputationen ernannt. Gleichwohl kamen gröbere Vergehen vor, die vor das Schulgericht gebracht werden mußten. Dieses Gericht, eine Nachbildung der republikanischen Einrichtungen der Römer, war zusammengesetzt aus Verklägern, Anwälten

*) Litteratur: Pinzger, Valentin Friedland, genannt Trotzendorf. Hirschberg 1825; K. J. Löschke, Valentin Trotzendorf. Breslau 1856.

**) Die Schulgesetze finden sich in guter Übersetzung bei Sperber, Pädagog. Lesestücke I. 2. Aufl. S. 95.

und Richtern, und es war jedem Schüler eine Ehre, demselben anzugehören. Vor ihm wurde der Schuldige in lateinischer Rede angeklagt, mußte in lateinischer Rede sich verteidigen. War die Rede schlecht, so trat die Verurteilung ein, auch bei geringer Schuld. Niemals ist diese kaum nachahmenswerte Einrichtung in Goldberg zum Spiel oder Gespött geworden. Trotzendorfs ernste und gewaltige Persönlichkeit sicherten ihr Achtung und Ansehen bei allen Schülern.

Wir haben noch dieses großen Schulmeisters Lebensumstände nachzuholen. Trotzendorf, nach seinem Geburtsort so genannt, war geboren sieben Jahre nach Luther, sieben Jahre vor Melanchthon in dem jetzigen Troitschendorf bei Görlitz (1490). Sein Vater, ein einfacher Bauer, hieß Bernhard Friedland. Die Liebe zum Lernen weckten in dem Knaben die Mönche des Görlitzer Franziskanerklosters. Doch hatte er es bis zu seinem achtzehnten Lebensjahre nicht wesentlich weiter als bis zum Lesen und Schreiben gebracht. In letzterm hatte er sich beim Viehhüten vervollkommnet. Weißer Birkenrinde bediente er sich dabei als des Papiers, Tinte bereitete er sich aus Ofenruß, die Scherbe von einem Käsenapf war sein Tintenfaß, und Rohr schnitt er sich zur Schreibfeder zurecht. Endlich gab der Vater aber doch dem Verlangen nach einem geordneten Unterricht nach. Der Jüngling sollte die Görlitzer Schule besuchen, und die Mutter gab ihm dahin das Geleite. „Valten, bleib ja bei der Schulen", das war ihr letztes Wort an den Sohn, denn bald darauf starb sie; bald folgte ihr auch der Vater. So wurde dem jungen Friedland eine kleine Erbschaft zu teil, mit welcher er die damals durch Crocus und Mosellanus berühmte Universität Leipzig bezog. Drei Jahre lag er hier eifrig den Studien ob, dann ging er zurück nach Görlitz als Lehrer. Aber schon 1518 entsagte er, wie einige Zeit später Bugenhagen, seinem Amte und zog nach Wittenberg, wo er sich namentlich an Melanchthon anschloß. Melanchthon erkannte seinen Mann. Als Trotzendorf Wittenberg wieder verließ, mahnte ihn sein Meister, er solle ja bei der Schule bleiben; denn dazu sei er geboren, wie Scipio zum Feldherrn. Das hat er denn auch, treu der Mahnung seiner Mutter und seines großen Lehrers, gethan; und besonders ist es die Schule zu Goldberg, welcher er mit seinem reichen Schatz von Kenntnissen und Erfahrungen, mit seiner bedeutenden Lehrgabe, mit seiner Erzieher-Weisheit, Kraft und Liebe gedient hat. Es wird von ihm gerühmt, daß er nie ohne Präparation und Gebet in eine Unterrichtsstunde gekommen sei. Vor allen Unterrichtsgegenständen wichtig war ihm der Religionsunterricht. Der reiße, so sprach er, die Sonne vom Himmel, der nehme dem Jahre den Frühling, welcher den Religionsunterricht aus der Schule verbanne oder ihm nur eine untergeordnete Stelle einräumen wolle. Der Religionsunterricht gehöre zum Wesen, zur Substanz der Schule. Trotzendorfs Hauptunterrichtsgrundsätze waren: „Nicht nur in der Sache, sondern auch den Worten und Silben nach muß der Unterricht sich gleich bleiben" (eadem semper per eadem); „Regeln wenig und kurz, Beispiel klar und praktisch, Übung lange und oft". Von jedem Schüler forderte er bedingungslos „ein deutliches und fertiges Lesen, eine gleichförmige und gefällige Handschrift, eine laute und reine Sprache". Das gute Sprechen war ihm ein Zeichen sittlicher Güte: „Der Weise nur spricht deutlich, der Schalk unverständlich. Ein dunkler und verwirrter Vortrag ist jederzeit ein Anzeichen, daß auch das Herz voller Tücke ist." Mit der Würde und Strenge paarte sich in Trotzen-

dorfs Wesen große Liebe zu der Jugend. All sein Sinn und Thun aber hatte, wie uns auch die oben (2) mitgeteilte Selbstcharakteristik beweist, eine religiöse Weihe. So hatte er denn auch als Wahlspruch fürs Leben sich das Prophetenwort erwählt: „Liebet Wahrheit und Frieden!"

Bis zum Jahre 1554 währte die Wirksamkeit Trotzendorfs in Goldberg. Jeglicher Versuchung, ein ehrenvolleres, lohnenderes Amt anzunehmen, widerstand er in dem Gedanken: „Wie ein Kriegsmann den Posten behaupten muß, der ihm von seinem Feldherrn angewiesen ist, so muß auch ein Lehrer in dem von Gott ihm angewiesenen Posten bleiben."

Durch die Einäscherung der Stadt und Schule wurde der Goldberger Arbeit ein Ziel gesetzt. Mit dem größern Teil der Lehrer und Schüler wanderte der Greis nun nach Liegnitz, um hier sein Werk fortzusetzen. Aber recht heimisch ist er in Liegnitz nie geworden; auch starb er schon im Frühjahr des Jahres 1556. Es ist beachtenswert, wie der große Schulmeister mitten aus seiner Lehrthätigkeit abgerufen wurde. Als er am Montag nach Misericordias Domini den 23. Psalm erklärte und bei dem Verse stand: „Und ob ich schon wanderte im finstern Thal", wurde er plötzlich vom Schlage gerührt. Sein letztes Wort war: „Nun aber, Zuhörer, werde ich abgerufen in eine andere Schule."

Nicht bloß in Liegnitz und Goldberg klagte man über den Tod des Dahingeschiedenen, ganz Deutschland hatte ihn verloren (3).

V. Kapitel.

Ein glänzendes Bild evangelischen Volksschulwesens inmitten mannigfacher Trübungen.

1. Auszug aus der württembergischen „Großen Kirchenordnung". 1559.

Da wir etliche namhafte und volkreiche Flecken in unserm Fürstentum und gemeinlich hart schaffende Unterthanen haben, so ihrer Arbeit halber nicht alle Zeit, wie nötig ist, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen können, damit dann dieselben arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nicht versäumt, fürnehmlich aber mit dem Gebet und Katechismo und daneben mit Schreiben und Lesen um ihres eigenen und des gemeinen Nutzens wegen, desgleichen mit Psalmensingen desto besser unterrichtet und christlich auferzogen werden: Wollen wir, wo bis anher in solchen Flecken Meßnereien gewesen, daß daselbst deutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angerichtet und darauf zur Versehung der deutschen Schulen und Meßnereien von unsern verordneten Kirchenräten geschickte und zwar examinierte Personen, so Schreibens und Lesens wohl berichtet, auch die Jugend im Katechismo und Kirchgesang unterrichten können, verordnet werden.

Damit nun die Jugend in und bei unsern deutschen Schulen mit der Furcht Gottes, rechter Lehre und guter Zucht wohl unterrichtet und erzogen werde und hierunter Gleichheit sei, so wollen wir, daß in solchen folgende Ordnung gehalten werde:

Vom Unterschied der Schulkinder. — Demnach in etlichen deutschen Schulen nicht allein die Knaben, sondern auch die Töchterlein zur Schule geschickt werden, so wollen wir, daß in solchen Schulen die Kinder abgesondert, die Knaben allein und die Töchterlein auch besonders gesetzt und gelehrt werden, und der Schulmeister keineswegs gestatte, unter einander zu laufen oder mit einander unordentliche Gemeinschaft zu haben.

Von der Lehre. — So dann der Schulmeister die Schulkinder mit Nutzen lehren will, so soll er sie in drei Häuflein teilen: das eine, darinnen diejenigen gesetzt werden, so erst anfangen zu buchstaben; das andere die, so anfangen, die Silben zusammenzuschlagen; das dritte, welche anfangen zu lesen und zu schreiben.

Dergleichen unter jedem Häuflein sondere Rotten machen, also daß diejenigen, so einander in jedem Häuflein gleichen, zusammengesetzt werden. Damit werden die Kinder zum Fleiß angereizt, und den Schulmeistern wird die Arbeit verringert.

Die Schulmeister sollen die Kinder im Lesen nicht übereilen oder mit ihnen fortfahren, sie haben denn dasjenige, so in der Ordnung vorhergeht, wohl und eigentlich gelernt 2c. (Es folgen Regeln für den Leseunterricht.)

So dann das Kind ziemlich wohl lesen kann, alsdann dasselbe im Schreiben unterrichten und darob halten, daß die Kinder zu ihren Schriften besondere Büchlein haben, Mängel ihnen tugendlich untersagen und freundlich desselben berichten, wie es sich darin bessern soll 2c. 2c. (Es folgen Regeln für den Schreibunterricht.)

Besonders aber ist unsere Meinung, daß der Katechismus den Kindern eingebildet und sie dahin gewöhnt werden, daß sie denselben auswendig lernen, üben, recht verstehen und begreifen.

Desgleichen die Knaben zu gewissen Tagen und Stunden in der Woche zum Kirchengesang gewöhnen, desselben unterrichten und mit ihnen üben.

Von der Zucht. — Die Schulmeister sollen von ihren Schulkindern nicht leiden Gotteslästerung, schändliche, leichtfertige Reden, viel weniger ärgerliche Sachen und Handlungen; ihnen gar nicht gestatten, in der Schule zu vagieren, umzulaufen oder ohne ihr Erlauben heimzugehen, sondern darob sein, daß sie jede Stunde zu rechter Zeit kommen und bis zum allgemeinen Auslassen verharren, und in möglichem Wege Fleiß verwenden, daß sie sich gottesfürchtig, züchtig, ehrbar, friedlich, schiedlich und fromm halten und erweisen.

Es sollen die Schulmeister in dem Züchtigen die Rute gebührlich gebrauchen, die Kinder nicht poltern, bei dem Haar ziehen, um die Köpfe schlagen, Tolle geben oder dergleichen, sondern in dem Strafen ziemliches Maß halten zur Besserung der Kinder und nicht zur Abschreckung von der Schule.

Die Schulmeister sollen auch schuldig sein, Sommerszeit in der Kirche, Winterszeit in der Schulstube mit der andern Jugend in dem Flecken, so nicht seine Schulkinder sind, den Katechismus und gemeinen Gesang zu üben und sie darin mit Fleiß zu unterrichten.

Damit dann die Schulmeister der Schule desto fleißiger obliegen mögen, sollen die Büttel- und Schützendienste an den Orten, da sie der Meßnerei bisher angehangen, fürohin davon abgesondert sein. Wo aber die Gemeinden Büttel oder Feldschützen bedürfen, mögen sie auf des gemeinen Fleckens Kosten besondere Personen halten.

Wie und von wem die deutschen Schulmeister angenommen und examiniert werden sollen. — Da gemeiniglich die Flecken unsers Fürstentums die deutschen Schulen bei sich zu verleihen gehabt, so wollen wir ihnen ihre alten Gerechtsame nicht entziehen. Doch sollen sie den Schulmeister mit nichten für sich selbst bestätigen, sondern zuvor unsern verordneten Kirchenräten präsentieren. Die haben Befehl, einen jeden, so ihnen dermaßen zugeschickt wird, zu examinieren und zu erlernen, ob er selbiger Schule vorstehen möge und mit Nutzen und Wohlfahrt der Schuljungen zuzulassen sei. — Unsere Kirchenräte haben auch Befehl, jederzeit Anstellung zu thun, daß die Schulen mit notwendigen Besoldungen bedacht, und die Schulmeister ihren Unterhalt haben mögen.

Von der Beaufsichtigung. — Damit die Schulmeister, so deutsch lehren, nicht ihres Gefallens handeln, so wollen wir, daß in denjenigen deutschen Schulen, denen die lateinischen annektiert sind, die daselbst geltende Inspektion auch für die deutschen Schulen verstanden werde. Wo aber allein deutsch gelehrt und gelernt wird, da sollen die Pfarrherrn desselben Ortes die Superattendenten sein, auch allwegen in 8 oder 14 Tagen unversehens, doch zu gelegener Zeit sich in die Schule verfügen, sehen und acht nehmen, wie sich der Schulmeister gegen die Schuljungen mit der Lehre und Disciplin halte 2c. 2c.

2. Aus der kursächsischen Kirchenordnung. 1580.

Nachdem in etlichen Dörfern eine so geringe Anzahl von Knaben, daß daselbst keine lateinische Schule aufgerichtet werden kann, darzu die Unterthanen arm, daß sie von wegen der Nahrung ihrer Arbeit nachwandern müssen und also nicht Zeit haben, ihre Kinder selbst zu lehren und zu unterweisen; damit nun derselben arbeitenden Leute Kinder in ihrer Jugend nicht versäumet, fürnehmlich aber in dem Gebet und Katechismo, und darneben im Schreiben und Lesen, ihrer selbst und gemeines Nutzens wegen, desgleichen mit Psalmensingen, besser unterrichtet und christlich auferzogen werden: Ist unser Befehl, wo noch zur Zeit durch die Kustoden oder Kirchendiener nicht Schulen gehalten, daß solches mit Rat der Erb- und Gerichtsherren, auch des Visitatoris und unserer Amtsleute, aufgerichtet und dahin getrachtet werde, daß jederzeit die Küstereien einer solchen Person verliehen werden, die schreiben und lesen kann, und wo nicht durch das ganze Jahr, doch auf bestimmte Zeit, besonders im Winter, Schule halten, damit die Kinder in dem Katechismo und im Schreiben und Lesen etlichermaßen unterwiesen werden möchten.

Ein glänzendes Bild zeigt uns jene im 14. Jahre nach Luthers Tode zum erstenmal ausgegebene Kirchenordnung von den Zuständen der evangelischen Schulen in dem damaligen Herzogtum Württemberg. Die Reformation war hier im Jahre 1534 durch den Herzog Ulrich eingeführt worden. Dieser hatte im Todesjahre Luthers „zur Ehre Gottes" den Befehl gegeben, daß die in den kleinen Städten neben den lateinischen bestehenden deutschen Schulen aufgehoben würden. Sein edler Sohn und Nachfolger Christoph aber, der Schöpfer und Vollender einer ganz neuen Ordnung der Dinge in der Kirche, Staatsverwaltung und Schule, gedachte insbesondere auch der unterrichtsbedürftigen Jugend des „hart

schaffenden" Armen, der nicht Zeit habe, seine Kinder selbst zu unterrichten. Joh. Brenz,*) der schon obengenannte Reformator Süddeutschlands (geb. 1499, gest. 1570), erhielt nun den Auftrag, eine Kirchenordnung für Württemberg zu entwerfen und derselben jenen Abschnitt über die deutschen Schulen einzufügen. Überall sollen nach dieser Ordnung mit den Küstereien deutsche Schulen verbunden und nach einer wohlbedachten Ordnung gehalten werden. Die Kinder soll man, um die Erfolge im Lernen zu sichern, in „Häuflein und Rotten" bringen und im Lesen, Schreiben, Katechismus und Kirchengesang üben.**) Für die Behandlung aller dieser Fächer giebt die Kirchenordnung die nötigen Winke. Außerdem regelt sie die Übung der Zucht im evangelischen Geist und die äußerlichen Schuleinrichtungen mit praktischem Sinn, ordnet die Anstellung, Beaufsichtigung und Besoldung der Lehrer, befreit diese von unangemessenen Nebendiensten und schreibt sogar vor, daß nur examinierte Schulmeister angestellt werden sollen. Selbst der Schuljugend in denjenigen Ortschaften, welche keinen Schulmeister haben, ist fürsorgend gedacht worden.

Wir werden nicht annehmen dürfen, daß die deutschen Schulen aller württembergischen Flecken und Dörfer den Anforderungen der Kirchenordnung entsprochen haben, zumal die Schulpflichtigkeit nicht ausgesprochen ist. Jedenfalls aber gebührt Württemberg die Ehre, zuerst von allen deutschen Landen ein eigentliches Volksschulwesen erstrebt und darin andern deutschen Landen zum Vorbild gedient zu haben.***) „Herzog Christoph ist der erste deutsche Landesfürst, welcher den Begriff der Volksschule klar und sicher erfaßt hat und zur Verwirklichung desselben alsbald vorgeschritten ist" (Heppe). Noch bei seinen Lebzeiten entstand das Wort: „Herzog Christoph hat jedermann Gutes gethan, ohne allein seinem Leibe", und nach seinem Tode ist er bis auf den heutigen Tag verehrt worden als ein protestantischer Heiliger seines Landes. Also gerade unter den „Fürsten und Herren", von denen Luther so wenig für die Verbesserung des Schulwesens hoffte, erstand bald nach seinem Tode der großsinnigste Förderer des Volksschulwesens.

---

*) Litteratur: Hartmann u. Jäger, Joh. Brenz. 2 Bde. Hamburg 1840 u. 1842; Hartmann, Joh. Brenz (Leben ꝛc. der Väter der luth. Kirche. VI. Teil). Elberfeld 1862; v. Stälin, Württemb. Geschichte. IV. Bd. Stuttgart 1873; Kugler, Herzog Christoph. 2 Bde. Stuttgart 1869—1872; E. Schneider, Württemb. Reformationsgeschichte. Stuttgart 1887.

**) Vom Rechnen ist hier nicht die Rede; aber in einem besondern Abschnitt der Kirchenordnung „von den Schreiberei- und Rechenschülern" wird vorgeschrieben, daß in drei Städten des Landes besondere Schulen eingerichtet und mit gotteseifrigen deutschen Schulmeistern versehen werden sollen, die „von der Hand gute Modisten und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linie rechnen zu lehren geschickt und fleißig seien". „Modist" war im 15. u. 16. Jahrhundert Bezeichnung für den Schreibmeister, ferner für die in kunstreichen Weisen geübten Musiker. In der angeführten Stelle ist der Schreibmeister gemeint. Übrigens wurde schon in diesem Jahrhundert in den Volksschulen hie und da gerechnet; das praktische Bedürfnis forderte dazu auf, besonders in den Städten. Vgl. die pommersche Kirchenordnung v. J. 1563.

***) Zu besonderer Bedeutung gelangte die nach dem Muster der württembergischen verfaßte kursächsische Kirchenordnung v. J. 1580 (2), die Grundlage des blühenden sächsischen Schulwesens; desgl. die Braunschweiger Kirchenordnung v. J. 1569, welche von ähnlicher Bedeutung für Braunschweig ist.

Anderwärts freilich gestaltete sich die Sache der deutschen Schule sehr traurig. Auf der von Luther vorgezeichneten, von Bugenhagen betretenen Bahn schritt man nicht mit gleicher Rüstigkeit vorwärts. Daran waren aber vorzugsweise zwei Umstände schuld:

1. Wir wissen, warum Luther, dieser volkstümliche, echt deutsche, dichterisch hochbegabte Mann, die fremden Sprachen, namentlich das Latein, so hoch hielt. Anders standen dem Latein gegenüber der aus den Schulen der Humanisten hervorgegangene, dem Deutschen gänzlich entfremdete Melanchthon sowie die großen Schulmeister des Reformationszeitalters Trotzendorf, Sturm, Neander.*) Diesen Männern, den Hauptvertretern des Latinismus, galt alles Nationale, besonders auch ihre Muttersprache, als barbarisch. Der Schule in Goldberg rechnete man es als einen Ruhm an, daß daselbst „die Muttersprache unter den Knaben verstummte". In der Sturmschen Anstalt zu Straßburg und überall, wo man ihr als der Musteranstalt nachahmte, wurden mit den sechsjährigen Knaben selbst die ersten Leseübungen an lateinischen Wörtern getrieben. Man beklagte es als ein öffentliches und allgemeines Unglück, daß die Kinder von deutschen Müttern geboren, von deutschen Ammen genährt wurden, in deutsch redender Umgebung aufwuchsen, der „heimischen Roheit" sich nicht entwöhnen wollten. Die allgemeine Bildung setzten jene Männer fast ausschließlich in die Fähigkeit, rein und zierlich lateinisch reden und schreiben zu können. Im Sprechen und Denken möglichst ein Römer zu sein, das war die Aufgabe, die sie sich stellten. Das Volk, das dieselbe Luft mit ihnen atmete, war ihnen gleichgiltig, ja verächtlich. Sturm ging in allen diesen Dingen am weitesten; und gerade er gewann auf die lateinischen Schulen Süd- und Mitteldeutschlands sowie der Schweiz einen Einfluß, welcher bis in unser Jahrhundert hinein verfolgt werden kann und immer wieder in der Meinung Ausdruck gefunden hat, als ob nur das nach Sturmschen Prinzipien geleitete Gymnasium eine rechte Bildungsanstalt sei.

2. Für die Entwicklung der deutschen evangelischen Schule durchaus ungünstig waren auch die Lehrstreitigkeiten innerhalb der evangelischen Kirche (1560—1618). Schon vor Luthers Tode hatten die Kämpfe zwischen einer strengern (lutherschen) und einer mildern (melanchthonschen) Richtung die junge Kraft des Protestantismus zu brechen begonnen. Es handelte sich anfänglich um den Gegensatz gegen die Reformierten, später aber immer mehr um Gegensätze innerhalb der lutherischen Kirche selbst. Durch Amtsentsetzung, Kerkerhaft, ja Hinrichtungen suchte die gerade herrschende Partei sich ihrer Gegner zu entledigen. An die Stelle begeisterten gemeinschaftlichen Aufschwunges trat die widerlichste Streit- und Verketzerungssucht, an die Stelle freudigen Glaubens das kleinliche Festhalten dürrer Glaubensformeln. Selbst die erbauungsbedürftige, aber urteilsunfähige Masse des Volks wurde von den Kanzeln herab in jene Streitigkeiten hineingezogen; ebenso die Fürsten und Staatsmänner, die jede theologische Partei für sich zu gewinnen suchte. Die in der Zeit der ersten Liebe

*) Johannes Sturm, von 1537—1581 Rektor der von ihm neu organisierten Gelehrtenschule in Straßburg, ist unter den Schulmännern der Reformationszeit der bedeutendste Methodiker, Michael Neander, von 1550—1595 Rektor und einziger Lehrer der frühern Klosterschule zu Ilfeld, der bedeutendste Erzieher.

entstandenen Symbole genügten dieser Zeit nun nicht mehr. Es wurde ein neues lutherisches Symbol (Konkordienformel 1577) aufgestellt, und hundert Hände regten sich, die reine lutherische Lehre in dogmatischen Schriften bis ins subtilste auszuarbeiten. Der Gebrauch der lateinischen Sprache bei diesen Arbeiten erschien als selbstverständlich. Ohnedies war ja die Herrschaft des Lateinischen in wissenschaftlichen Werken und Vorträgen unerschüttert geblieben und entwickelte sich, wie wir oben schon gesehen haben, auf den Gymnasien in einer dem Nationalen durchaus feindlichen Weise. Nun erhob sich auch unter den dem Volke nahestehenden Geistlichen das Latein in mittelalterlicher Kraft und behauptete hier seine Stellung selbst noch nach dem Hingange der obengenannten großen Schulmänner. Die Bedürfnisse des deutschen evangelischen Volkes blieben unerkannt und unberücksichtigt; die bloß äußerliche Erlernung des Katechismus betrachtete man für den Volksunterricht meist als ausreichend; die Pflege des Bibelstudiums hörte auch auf den Universitäten auf. So zog denn über die in der Reformationszeit gelegten Keime der deutschen Schule ein kalter Hauch, denn noch befand sich das Schulwesen in enger Verbindung mit dem Kirchenwesen und meist in den Händen der Theologen.

Während also fort und fort neue protestantische Universitäten gestiftet und neue Gymnasien eingerichtet wurden (die sächsischen „Fürstenschulen" 1543), fand die deutsche Schule nicht die erwünschte Pflege. Ja, wo sie bereits eingerichtet war, und zwar selbst in Flecken und Dörfern, wurde sie durch eine wenn auch nur niedere Lateinschule (Trivialschule) verdrängt. Man hätte am liebsten die gesamte männliche Jugend in lateinischen Schulen unterrichten lassen. Auf den Dörfern war dies wegen der geringen Anzahl der Knaben und wegen der Armut der Bewohner nicht möglich, und nur deshalb begnügte man sich hier mit der deutschen Schule als mit einem Notbehelf (2). Dieselbe konnte übrigens auch aus andern Gründen nicht gedeihen.

Das Amt des Schulmeisters wurde nämlich in der Regel den Küstern (Glöcknern, Meßnern, Kirchnern) als Nebenbeschäftigung übertragen. Hie und da fand sich nun zwar, selbst in Dörfern, ein Küster, der Theologie studiert hatte, zur Vertretung des Pfarrers ordiniert war und später ins Pfarramt berufen wurde. Die meisten Küster aber besaßen eine äußerst geringe oder eine der Entwicklung der Volksschule nicht förderliche Bildung. Häufig waren sie Handwerker (meist Schneider oder Leinweber, sogar Schmiede), denen auch ihr Gewerbe (selbst Schankbetrieb und Tanzmusikmachen) fortzutreiben unter gewissen Einschränkungen gestattet war;*) oder sie waren abgedankte Bediente, Schreiber, Soldaten; oder sie hatten zwar gelehrte Schulen besucht, dieselben aber aus Mangel an Mitteln oder wegen zu geringer Fähigkeiten oder schlechten Wandels vor Abschluß ihrer Bildung verlassen müssen; oder es machten ihnen körperliche Gebrechen die Ausübung eines andern Berufes zur Unmöglichkeit. Eines liederlichen Lebens und roher Behandlung der Kinder wurden sehr viele von diesen Schulmeistern bezichtigt. Durch ihre Frauen ließen sie den Unterricht sehr häufig besorgen; mitunter soll selbst das Vieh des

*) Selbst noch Friedrich Wilhelm I. verordnete mit Beziehung auf Pommern (1737), daß „nur solche Leute als Schulmeister angenommen werden sollten, welche dabei arbeiten und sich etwas verdienen können, um der Gemeinde nicht ganz und gar zur Last zu sein" (!).

Schulmeisters mit den Schulkindern in ein und demselben Raum eingepfercht gewesen sein. Als selbstverständlich galt es, daß diese Schulmeister auf dem Pfarrhofe Holz spalteten und ausstehende Forderungen des Pfarrers eintrieben; daß sie den Sommer über als Tagelöhner arbeiteten oder das Vieh hüteten. Diese Schulmeister kannten, wie Pestalozzi noch von dem nachher berühmt gewordenen Krüsi sagt, keine andere Art von Schulhalten als das Aufgeben zum Buchstabieren, Lesen und Auswendiglernen, das Aufsagen der Reihe nach und das Züchtigen mit der Rute, wenn die Kinder das Aufgegebene nicht gelernt hatten.

Auch die Schuleinrichtungen waren überall höchst dürftig. Besondere Schulhäuser hatte man in der Regel gar nicht, und dann wurde die Schule reiheum in den Bauernhäusern, gewöhnlich auch nur den Winter über, gehalten. Die heute als unentbehrlich geltenden Lehrmittel und Schulgeräte gab es in den Schulen jener Zeit nicht. Regellos, wie die Kinder kamen, setzten sie sich in der Schulstube zusammen; ein Zwang, zu kommen, bestand nirgends.

Aber selbst solche schlecht bestellte Kirchschulen fanden sich nicht einmal bei allen Kirchen. In solchen Orten beschränkte sich dann der Volksunterricht einzig auf die vom Pfarrer oder Küster in der Kirche des Sonntags (an manchen Orten auch ein- oder zweimal während der Woche) erteilte Katechismus- oder Kinderlehre, an welcher auch die Erwachsenen teilnehmen mußten. Diese Kinderlehre bestand meist in dem Vor- und Nachsprechen, Einüben und Überhören des kleinen Katechismus. Tüchtige Pfarrer mögen nach Luthers Anweisung in der Vorrede zum Katechismus denselben unter Benutzung von bibl. Geschichten und Bibelsprüchen auch erklärt und angewandt haben. Allein lesen lernten die Kinder dabei nicht, noch viel weniger schreiben oder rechnen. Und wenn doch wenigstens jene allerdings notdürftige, aber immerhin noch segensreiche Einrichtung, die gemäß dem „Visitationsbüchlein" etwa seit dem Jahre 1530 ins Leben getreten war, überall gewissenhaft und verständig benutzt worden wäre und bis zum Eintritt besserer Zeit bestanden hätte! — Ganz ohne Unterricht blieben die Dörfer, welche keine Kirchen hatten.

Hiernach möchte man meinen, es hätte die Zeit nach Luthers Tode, untreu dem Geiste des evangelischen Christentums und seiner Wiederbegründer, die deutschen Schulen ganz außer acht gelassen. Hiergegen aber zeugen die in dem bezeichneten Jahrhundert überall ausgehenden Kirchenordnungen laut und deutlich. Diese Ordnungen nämlich faßten nach Vorgang der Bugenhagenschen neben der lateinischen auch die deutsche Schule immer mit ins Auge und gaben ihr, wie wir dies an der württembergischen Kirchenordnung gesehen haben, bis ins einzelste gehende Bestimmungen über den Unterricht und die Zucht. Nur fehlte unter den obwaltenden Umständen, da die evangelische Kirche selbst mehrmals dem Untergange nahe kam, der lebendig machende Geist.

Wo solche Ordnungen eingeführt und beachtet wurden — doch geschah dies meist nur in den Städten —, da entstand ein die damaligen Bildungsbedürfnisse des Volkes ausreichend befriedigendes Schulwesen. Übrigens erfuhr jetzt von andern Seiten das Studium überhaupt und die deutsche Schulbildung insbesondere Förderungen, welche freilich durch den dreißigjährigen Krieg wieder niedergehalten wurden.

Anmerkung. Noch vor Ende des 16. Jahrhunderts hat auch das Erziehungswesen der Jesuiten*) seine Ausbildung erfahren. Katholische Schulen hatte es von jeher gegeben; aber mit wenigen Ausnahmen war man in ihnen nur darauf ausgegangen, Geistliche zu bilden oder Knaben für den Kirchendienst bei der Frühmesse, Hochmesse und Vesper mechanisch abzurichten. Der 1540 durch den Spanier Ignaz von Loyola gestiftete Jesuitenorden verfolgte bei der bald beginnenden Einrichtung seiner Schulen andere Zwecke: Ausrüstung mit allen zur Bekämpfung des Protestantismus geeignet erscheinenden geistigen Waffen, Dressur zum unbedingtesten Gehorsam gegen die katholische Kirche; der Zögling sollte werden „gleich als ein Leichnam". Um ihm das Gefühl der Zugehörigkeit an seine Familie auszutreiben, wird er angeleitet, „die ungehörige Liebe gegen die Eltern abzulegen"; um ihn seiner Nation zu entfremden, wird ihm der Gebrauch der Muttersprache verboten.

In der Gedächtnis- und Verstandesbildung haben die Jesuitenschulen Namhaftes geleistet, auch der Bildung des Leibes Sorgfalt zugewandt. Aber eine eigentlich erziehliche Einwirkung konnte bei den bekannten verderblichen Grundsätzen der Jesuiten in ihnen keine Stätte finden. Vielmehr ist sittliches Verderben unausbleiblich, wo, wie in den Jesuitenschulen, die Kultur des Gemüts absichtlich vernachlässigt, die Heuchelei gegen die Obern, die berechnete Angeberei des Mitzöglings, der Ehrgeiz der Zöglinge unter einander (die „Ämulation" das vorzüglichste Erziehungsmittel), der äußere Schein nach allen Seiten hin gepflegt wird.

In ihrem Streben nach Machterweiterung des Ordens ließen sich die Jesuiten fast allein die Erziehung der höhern Stände angelegen sein. Nur wo das Interesse des Ordens es zu erheischen schien, nahmen sie ein armes Kind in ihre Schulen auf. Die allgemeine Volksschule gilt ihnen noch gegenwärtig als „lutherische Ketzerei". Katholische Fürsten, denen das Elend ihres Volkes zu Herzen ging, mußten sich dem Einfluß der Jesuiten entziehen, um das Volksschulwesen in ihren Staaten begründen zu können. Noch 1870, als sich in Italien Stimmen für den Schulzwang erhoben, schrieb eine jesuitische Zeitung: „Wenn uns die Revolutionäre zum Lernen zwingen wollen, so ist das offenbar Tyrannei. Lieber Unwissenheit des Volkes als solche Barbarei."

VI. Kapitel.

Baco von Verulam.**) Ratich.***) Der dreißigjährige Krieg.

1. Wir haben in Kürze zunächst einen Engländer zu erwähnen, auf dessen Schultern wir, namentlich in betreff des Realunterrichts,

*) Litteratur: G. Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen. Halle 1863; E. Zirngiebl, Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu, mit besonderer Berücksichtigung der pädagog. Wirksamkeit des Ordens in Deutschland. Leipzig 1870; G. Metz, Die Pädagogik der Jesuiten nach den Quellen von der ältesten bis in die neueste Zeit dargestellt. Heidelberg 1898.

**) Litteratur: Kuno Fischer, Fr. Bacon und seine Nachfolger. 2. Aufl. Leipzig 1875; H. Heußler, Fr. Bacon und seine geschichtliche Stellung. Breslau 1889; R. Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker. Leipzig 1890; E. v. Lippmann, Bacon von Verulam. Leipzig 1898.

***) Litteratur: H. A. Niemeyer, Mitteilungen über W. Ratke; W. Ratke in Köthen; W. Ratke in Magdeburg (in den Programmen des Pädagogiums zu

nachher Johann Amos Comenius stehen sehen werden: **Baco von Verulam** (geb. 1561, † 1626, Landsmann und Zeitgenosse des großen Dichters Shakespeare, geb. 1564, † 1616). Der Satz Luthers: „Wer das Erkenntnis der Sache nicht hat, dem wird das Erkenntnis der Worte nichts helfen" war in allen Schulen auch innerhalb der evangelischen Christenheit unbeachtet geblieben. Selbst naturwissenschaftliche Dinge hatte man ohne Veranschaulichung betrieben. Was der Grieche Aristoteles, der Römer Plinius u. a. Schriftliches hinterlassen hatten, das wurde in den höhern Schulen ohne Prüfung und Veranschaulichung gelesen, sprachlich erklärt, gedächtnismäßig angeeignet.

In der That war hier wie in den niedrigsten Schulen alle Schularbeit nichts anderes als eine Quälerei mit unverstandenen Wörtern ohne Kenntnis der durch sie bezeichneten Sachen. Da entdeckte endlich Baco eine ganz neue Methode des Studiums: Statt aus Büchern, soll die Wissenschaft aus der Natur und Erfahrung in selbständiger Beobachtung, Prüfung und Verarbeitung gewonnen werden, nachdem Sinn und Geist von allen abstrakten Theorieen und überlieferten Vorurteilen sich befreit hat.

2. Um die nämliche Zeit trat in Deutschland ein pädagogischer Reformator auf, **Ratke** oder **Ratichius** (geb. 1571 zu Wilster in Holstein, † 1635 zu Erfurt), dem eine Anzahl von Gelehrten und Schulmännern (die Ratichianer) sich anschlossen. 1612 übergab Ratke gelegentlich der Kaiserkrönung des Matthias dem Reichstage zu Frankfurt eine pädagogische Denkschrift, worin der Versuch gemacht wird, der Muttersprache im Betriebe des Unterrichts Recht und Raum zu schaffen. Ratkes und seiner Anhänger Hauptsätze, denen wir bei Comenius und später bei den Philanthropen mehrfach wieder begegnen werden, sind folgende:

1. Alles nach Ordnung und Lauf der Natur; denn alles widernatürliche Lehren und Lernen ist schädlich und schwächt die Natur.

2. Nicht mehr denn einerlei auf einmal.

3. Eins oft wiederholen.

4. Alles zuerst in der Muttersprache.

5. Alles ohne Zwang; denn durch Zwang und Schläge verleidet man der Jugend das Lernen; was aber Sitten und Tugend anbelangt, da heißt es: Thorheit steckt im Herzen eines Knaben, aber die Rute der Zucht wird sie wegnehmen.

6. Nichts soll auswendig gelernt sein, denn es ist ein Zwang der Natur. Wer sich viel an Auswendiglernen bindet, dem gehet viel ab am Verstand und Scharfsinnigkeit; wenn aber ein Ding durch häufige Wiederholung dem Verstande recht eingebildet wird, so folgt das Gedächtnis ohne alle Mühe von selbst hernach.

Halle 1840—1846); Krause, W. Ratke im Lichte seiner und seiner Zeitgenossen Briefe. Leipzig 1872; Störl, W. Ratke. Leipzig 1876; G. Vogt, Das Leben und die pädagog. Bestrebungen des W. Ratke (in den Programmen des Gymnasiums zu Kassel 1876—1881); J. C. G. Schumann, Die echte Methode W. Ratkes. Hannover 1876; Joh. Müller, Handschriftliche Ratichiana (in Kehrs Pädagog. Blättern 1878. 1880. 1882. 1884); Lattmann, Ratichius und die Ratichianer ꝛc. Göttingen 1898.

7. Dem Lehrjungen gebührt zuzuhören und still zu schweigen. Der Lehrer hat vorzulesen, der Schüler soll während der Lektion nicht reden noch fragen, um den Mitschülern nicht hinderlich zu sein.

8. Gleichförmigkeit in allen Dingen, sowohl was die Art zu lehren, als was die Bücher und die Lehren betrifft, so daß z. B. die Grammatiken im Deutschen und Lateinischen, soweit es die Eigenschaften beider Sprachen zulassen, mit einander übereinstimmen.

9. Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Dinge; erst das Korn, dann den Sack; erst das Geld, dann den Beutel, d. h. erst den Stoff, z. B. die Sprache, dann die Regel.

10. Alles durch Erfahrung und stückweise Untersuchung, so daß also z. B. keine Regel gegeben wird, die nicht gründlich aufs neue erkundigt und in der Probe richtig befunden worden ist.

„Alles zuerst in der Muttersprache" — in diesem Stück liegt das eigentliche Verdienst Ratkes. Um dieses Gedankens willen mag auch der Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen Ratke zur Neueinrichtung der Schulen nach Köthen berufen haben (1619). Ratke richtete hier eine sechsklassige Knabenschule ein. Derselben gab er einen Lehrplan, nach welchem in den drei untersten Klassen aller Unterricht in der deutschen Sprache erteilt wurde, während das Latein erst in der nächstfolgenden Klasse auftrat. Die Geheimniskrämerei, Zanksucht und Unlauterkeit Ratkes waren die Ursachen, weshalb sein Werk nicht gedieh. Aber der Gedanke, daß die Muttersprache die Grundlage alles weitern, höhern wie niedern Unterrichts sein, also in den Schulen jeder Art gelehrt und gelernt werden müsse, war doch nun ausgesprochen und in gewissem Sinne verwirklicht und konnte nicht wieder unterdrückt werden. Übrigens darf noch hervorgehoben werden, daß die Ratichianer eine leichtere Unterrichtsmethode erstrebten, eine mildere Zucht einführten und eine psychologische Begründung der Methode versuchten. Einer von ihnen zog auch schon die Realien in den Kreis der Schule, ein anderer (Hempel) schrieb die erste deutsche biblische Geschichte (1595). Ratkes Bedeutung wird endlich noch dadurch erhöht, daß durch ihn Ernst der Fromme zu seiner so segensreichen Thätigkeit für das Schulwesen angeregt wurde.

3. Die Gedanken dieser sog. Ratichianer sind nicht das Produkt einzelner unruhiger Köpfe, sondern sie stehen im Zusammenhange mit Bestrebungen, welche in jener Zeit ein Lebendigwerden des deutschen Geistes und Gemütes ankündigten.

Die großen evangelischen Schulmänner der Reformation waren dahingegangen, mit ihnen die Hauptvertreter des Latinismus. Vergeblich war ihr Bemühen gewesen, die Deutschen zu entnationalisieren, die deutsche Sprache zum Schweigen zu bringen oder gar den deutschen Sinn zu ertöten. Sogar in Straßburg, dem Sitze der Sturmschen Anstalt, klagte zur Zeit der Blüte dieser Anstalt ein Geistlicher, daß die „thörichten Eltern" ihren Kindern den Tannhäuser, die Melusina, den Dietrich von Bern und den Hildebrand vorlegten; und Sturm selbst konnte sich dem nicht entziehen, daß in der vorletzten Klasse seiner Schule der kleine Lutherische Katechismus deutsch auswendig gelernt wurde. — Die Theologen setzten ihre hitzigen religiösen Kämpfe fort. Doch wurde während derselben manches innig gefühlte Gesangbuchslied gedichtet (Helmboldt, Herberger, Nicolai),

manches Festlied komponiert (Joh. Eccard, † 1611), und der Anfang des neuen Jahrhunderts brachte die sofort weit verbreiteten Andachtsbücher von Joh. Arnd (Vier Bücher vom wahren Christentum 1605; Paradiesgärtlein 1612); Beweis genug, daß gemütliches, herzlich deutsches Wort noch gesprochen, gesungen und verstanden wurde. Schon vor Beginn des großen Krieges fand sich auch ein Theologe, der es wagte, die Glaubenseinheit wenigstens mit den Reformierten für möglich zu halten (Calixt, 1613—1656 Professor in Helmstedt).

Namentlich aber waren die Fürsten jener Zänkereien überdrüssig geworden. Auf Reisen in das gebildete Ausland, vorzüglich nach Frankreich und Italien, hatten sie neben dem Latein auch andere Mittel der Bildung kennen und schätzen gelernt; dort waren sie mit Fürsten in Berührung gekommen, die ihnen an Bildung weit überlegen und selbst Förderer der Künste und Wissenschaften waren. Nun fingen auch die deutschen Fürsten an, andere als theologische Bestrebungen zu begünstigen, besonders die auf die Förderung der deutschen Sprache und Litteratur gerichteten. 1617 stifteten drei Herzöge zu Sachsen, zwei Fürsten zu Anhalt und drei Edelleute die fruchtbringende Gesellschaft, einen Verein, „darin man gut deutsch zu reden und zu schreiben sich befleißige und dasjenige thäte, was zur Erhaltung der Muttersprache dienlich wäre". Die fruchtbringende Gesellschaft, das Muster anderer, später entstehender Vereine, richtete sich in ihren Bestrebungen auch gegen den Latinismus und half dessen Macht brechen. Wir sind durch litterargeschichtliche Werke gewöhnt worden, über die Bestrebungen und Erfolge der fruchtbringenden Gesellschaft abzuurteilen. Aber unter ihren nicht gelehrten Mitgliedern war Friedrich Wilhelm der große Kurfürst, der größte Fürst seiner Zeit und ein kerndeutscher Mann, unter ihren gelehrten Mitgliedern war Opitz, „der Vater und Wiederhersteller der deutschen Dichtkunst".

Unleugbar zeigt uns nach vorstehendem das Ende des 16. und der Anfang des 17. Jahrhunderts ein Lebendigwerden des deutschen Geistes. Auch der deutschen Schule kam dies zu gute. Außer dem schon öfter genannten Ludwig von Anhalt-Köthen, einem durch Reisen in den Niederlanden, England, Frankreich und Italien vielseitig gebildeten Fürsten, waren es namentlich einige kleinere Fürsten und Fürstinnen, welche ihre ganze Kraft und Sorge auf die Hebung des Schulwesens ihrer Länder richteten.*)

4. Fast aller Segen aber, der bis dahin gestreut worden war, ging für die evangelische Volksschule unter den verderblichen Wirkungen des dreißigjährigen Krieges verloren. Städte und Dörfer verödeten durch Plünderung, Brand und Seuchen; die Gewerbe wurden vernachlässigt, der Landbau behindert, und so nahm Mangel und Teurung überhand. Die Bewohner von Land und Stadt versanken in Armut und Roheit; kaum daß sie sich im Winter wieder etwas erholten. Tausende von Bibeln, die sich für das evangelische Volk so überaus bildungskräftig erwiesen hatten, wurden von den katholischen Söldnern weggenommen und verbrannt. Das Bedürfnis nach geistiger Nahrung schwand gänzlich dahin und damit auch die Kraft, aus dem geistigen und sittlichen Elend sich

*) Privatlektüre: A. Stein, Die liebe Dorel (Dorothea Sibylla, Herzogin von Brieg). Halle 1878.

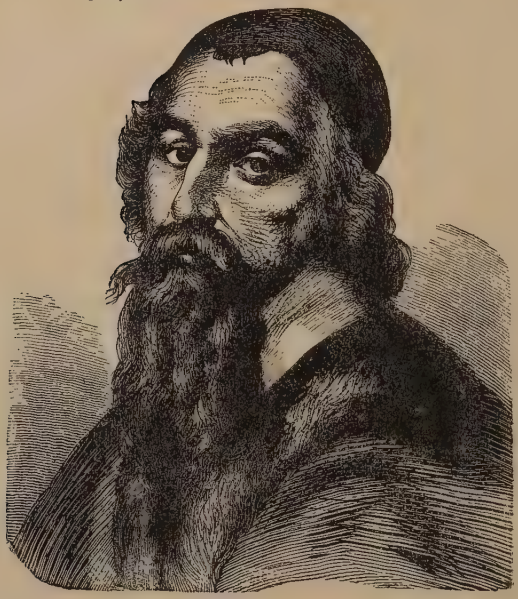
wieder herauszuarbeiten. Alle Bande der menschlichen Gesellschaft drohten sich aufzulösen, und selbst in den von dem Kriege nicht berührten Landschaften wurden doch die Folgen des Krieges gefühlt und die Aufmerksamkeit auf ihn hingerichtet.

So ist es denn kein Wunder, daß die Sorge für Kirchen und Schulen in dieser Zeit dahinschwand, die Aufsicht über dieselben aufhörte, das Einkommen nicht entrichtet wurde. Der Gottesdienst geriet in völlige Zerrüttung; es wird erzählt, daß an heiliger Stätte Komödianten, Affen- und Bärenführer ihre Possen sehen ließen. Die Prediger und Lehrer selbst wurden in das allgemeine Elend hineingezogen. Nicht wenige Lehrer verließen, weil sie von dem allgemeinen kriegerischen Geist oder von der Lust an Abenteuern ergriffen wurden, ihre Schulstellen, um fortan als Krieger zu dienen, und kehrten höchstens für die Wintermonate zu ihrer frühern friedlichen Beschäftigung zurück. Andere wurden verjagt und unfreiwillig in das Kriegsgetümmel hineingestoßen. Noch andere entliefen vor Hunger aus dem verwüsteten Schulhause und dem ausgeplünderten Dorfe und verrichteten dann, um ihr Leben zu fristen, die niedrigsten Tagelöhnerarbeiten oder zogen gar musizierend, bettelnd und vagabundierend im Lande umher. Selbst der Predigerstand versank in Unwissenheit und Roheit; ohnedies auf den Betrieb der Landwirtschaft angewiesen, lenkte er bei der durch den Krieg entstandenen Not seine Aufmerksamkeit noch mehr auf das Zeitliche. Nach dem Friedensschlusse waren die Schulgebäude verfallen, und es fehlte an Mitteln, sie wieder aufzubauen; denn die Gemeinden waren verarmt und die Kirchenkassen beraubt. Nur unter Androhung harter Strafen gelang es nach und nach, daß die Eltern sich wieder daran gewöhnten, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Von einem Unterricht der Mädchen aber wollten sie überhaupt nichts wissen, und man hielt dafür, daß die Mädchen von ihren Eltern und Paten genugsam im Christentum unterrichtet werden könnten.

So endete das Jahrhundert nach Luthers Tode, in dessen Anfang die kräftigsten Keime zur gedeihlichen Ausbildung der evangelischen Volksschule gelegt waren, mit einer fast gänzlichen Vernichtung derselben. Ja es schien, als ob alles echt deutsche Wesen in Sprache, Sitte und Art dem nun eindringenden Franzosentum zum Opfer fallen sollte. Nur der bekannte Sittenroman des Christoffel von Grimmelshausen, Simplicius Simplicissimus, die unsterblichen Lieder Paul Gerhardts, die Sinngedichte Logaus und die Schriften des Satirikers Moscherosch legen davon Zeugnis ab, daß der deutsche Geist sich in einzelnen Naturen erhielt; und außer dem ebengenannten Grimmelshausen waren es nur wenige, welche in jener schwersten Unglücksperiode unsers Volkes die Hoffnung aufrecht erhielten, daß die geistige Kraft der deutschen Nation in den Verwüstungen des Krieges nicht völlig gebrochen sei. Doch öffnete gerade der dreißigjährige Krieg mit seinen verderblichen Folgen die Augen und Herzen für das Elend des Volkes und ließ auf Mittel denken, demselben abzuhelfen. Die Gedanken und Thaten der beiden hervorragendsten, nun zu nennenden Männer, des Johann Amos Comenius und des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha, sind als eine Freudenernte aus der Thränensaat des dreißigjährigen Krieges hervorgegangen. Diese beiden Männer brachten auch jene Bestrebungen zum Abschluß, als deren Träger wir die Ratichianer kennen gelernt haben.

VII. Kapitel.

Johann Amos Comenius.*)



1. Aus des Comenius „Didactica magna, d. i. Große Unterrichtslehre, umfassend die gesamte Kunst, allen alles zu lehren, oder: Sichere und ausgewählte Vorschrift, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern irgend eines christlichen Reiches solche Schulen zu errichten, daß die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts, unter Vernachlässigung niemandes, in den Wissenschaften unterrichtet, in den Sitten ausgebildet, an Frömmigkeit gewöhnt und auf diese Weise in den Jahren der Reife zu allem, was für dieses und das zukünftige Leben bestimmt ist, gehörig ausgerüstet werden könne".)**

*) Litteratur: A. Gindely, Über des Comenius Leben und Wirksamkeit in der Fremde (Sitzungsberichte der philosophisch-historischen Klasse der Wiener Akademie der Wissenschaften. Wien 1855. Bd. XV. S. 482—550); F. Palacky, Über Comenius und seine Werke (Monatsschrift der Gesellschaft des Vaterländ. Museums in Böhmen 1829. September- und Oktoberheft); E. Pappenheim, Comenius, der Begründer der neuen Pädagogik. Berlin 1871; Seyffarth, Comenius nach seinem Leben und seiner pädagog. Bedeutung. Leipzig 1883; Hoffmeister, Comenius als Begründer der Volksschule. Berlin 1877; H. Free, Die Pädagogik des Comenius. Theorie und Praxis des Unterrichts nach Comenius' Grundsätzen. Bernburg 1884; Kvacsala, J. A. Comenius. Wien 1892; v. Criegern, Comenius als Theolog. Heidelberg 1884; Dézsö, Comenius als Erfinder der Schreibleseméthode und Comenius in Ungarn (in Kehrs Pädagog. Blättern 1883).

**) Dieses berühmte Buch ist 1631 zuerst in böhmischer Sprache vollendet und 1635 lateinisch bearbeitet worden. Die nachfolgenden Proben sind der

Das letzte Ziel des Menschen ist offenbar die ewige Seligkeit mit Gott; untergeordnet aber und diesem Durchgangsleben dienend sind die Ziele, welche aus den Worten des göttlichen Ratschlusses erhellen, als er den Menschen erschaffen wollte: Lasset uns Menschen machen zu einem Abbild und Gleichnis unser selbst, das da vorgesetzt sei den Fischen des Meeres, den Vögeln des Himmels und den Tieren der ganzen Erde (1. Mos. 1, 26). Hieraus erhellt, daß der Mensch zwischen die sichtbaren Geschöpfe deshalb gestellt ist, daß er 1. das vernünftige Geschöpf, 2. das über die Geschöpfe herrschende Geschöpf und 3. als Geschöpf des Schöpfers Abbild und seine Freude sei. Diese drei Stücke sind mit einander so verbunden, daß keine Grenzscheide zwischen ihnen zugegeben werden kann, weil die Basis des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens auf ihnen begründet ist.

Das vernünftige Geschöpf zu sein besteht darin, Erforscher, Namengeber und Berechner aller Dinge zu sein, d. h. wissen und benennen zu können und einzusehen, was die Welt alles enthält, wie geschrieben steht 1. Mos. 2, 19, oder wie es Salomo aufzählt Weish. 7, 17 ff., — zu kennen die Welteinrichtung und die Gewalt der Elemente, Anfang, Ende und Mittel der Zeiten, die Veränderungen der Sonnenwenden und die Abwechslung der Jahreszeiten, die Jahresumläufe und die Stellungen der Sterne, das Naturell der lebenden Wesen und die Seele der Tiere, die Kräfte der Geister und die Gedanken der Menschen, die Verschiedenheiten der Pflanzen und die Kräfte der Wurzeln; mit einem Worte alles, was verborgen und offenbar ist ꝛc. Dahin gehören auch die Kenntnis der Handwerke und die Kunst der Rede; damit nichts sei in irgend einem Dinge, großem sowohl als kleinem, das ihm unbekannt wäre (Sir. 5, 18). Denn so wird er dann wirklich die Bezeichnung eines vernunftbegabten lebenden Wesens bewahren können, wenn er die Beschaffenheit aller Dinge kennet. — Herr der Geschöpfe zu sein besteht darin, jedes Ding seinem rechtmäßigen Zwecke zuzuweisen und dadurch nützlich zu seinem Vorteile zu verwenden, unter den Geschöpfen allenthalben königlich, d. i. würdevoll und tugendhaft aufzutreten, und so (indem der Mensch nur den einen Schöpfer über sich anbetet, die Engel aber als seine Mitdiener neben sich, alle andern Wesen aber als weit unter sich stehend anerkennt) die ihm zu teil gewordene Würde zu wahren, keinem Geschöpfe, auch selbst dem eigenen Fleische nicht, sich zu eigen zu geben, alle Dinge frei zu seinem Dienste zu verwenden und nicht aus dem Auge zu setzen, wo, wann, welchergestalt und inwieweit ein jedes Ding weislich anzuwenden sei, wo, wann, welchergestalt und inwieweit es dem Körper zu gehorchen habe, wo, wann, welchergestalt und inwieweit es dem Nächstliegenden zu willfahren habe; mit einem Worte, klüglich alle Bewegungen und Handlungen, äußere wie innere, eigene wie fremde, beherrschen zu können. — Endlich Abbild Gottes zu sein besteht darin, die Vollkommenheit seines Urbildes lebendig darzustellen, wie er selbst spricht: Seid heilig, da ich heilig bin, euer Gott (4. Mos. 19, 2).

Hieraus folgt, daß dem Menschen von Natur eingepflanzt ist, daß er a. aller Dinge kundig, b. der Dinge und seiner selbst mächtig sei und c. auf

deutschen Übersetzung von Beeger und Zoubek in Richters Pädagog. Bibliothek (Leipzig 1872) entnommen.

Gott, die Quelle aller Dinge, sich und alles beziehe. Diese drei Stücke drücken wir gewöhnlich mit den Worten aus: Unterricht oder Bildung, Tugend oder gute Sitten, religiöse Gesinnung oder Frömmigkeit. Unter der Bezeichnung Unterricht umfassen wir das Kennenlernen aller Künste und Sprachen; unter Sitten nicht bloß den äußern Anstand, sondern auch die innere und äußere Verbindung der Regungen; unter religiöser Gesinnung aber jene innere Verehrung, mittels deren sich der Geist des Menschen mit dem höchsten Willen (Wesen) verbindet und sich ihm anschließt, indem er ihn erkennt.

Die Samenkörner der Erkenntnis, Sittlichkeit und Religion verleiht die Natur; Erkenntnis, Tugend und Religion selbst giebt sie nicht; diese werden durch Reden, Lernen und Handeln erworben. Daher hat nicht übel jemand den Menschen definiert, er sei ein schulbares Geschöpf, er kann nur Mensch werden, wenn er unterrichtet wird. — Damit der Mensch zur Menschenwürde sich erhebe und gebildet werde, hat ihm Gott die Jahre der Jugend verliehen, in denen er zu andern Dingen unfähig, zur Ausbildung allein geeignet ist. — Die Fürsorge dafür kommt naturgemäß den Eltern zu. Weil jedoch der Menschen und der menschlichen Geschäfte so mannigfaltige sind, daß diejenigen selten zu finden, welche es wissen oder vermögen oder bei ihren Beschäftigungen im stande sind, sich dem Unterricht der Ihrigen zu widmen, so ist durch heilsamen Rat bereits längst eingeführt worden, daß besonders ausgewählten Personen, die sich durch Kenntnis der Dinge und Strenge der Sitten auszeichnen, die Kinder vieler gleichzeitig zur Erziehung anvertraut werden.

Damit diese fromme Gewohnheit nicht bloß beibehalten, sondern auch noch weiter ausgedehnt werde, ist es von Wichtigkeit für den ganzen christlichen Staat, daß in jedem wohlgeordneten Zusammensein von Menschen (heiße es nun Stadt, Flecken oder Dorf) eine Schule als allgemeine Erziehungsanstalt errichtet werde. — Nicht die Kinder der Reichen allein oder die der Vornehmen, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Bürgerliche, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen, in großen und kleinen Städten, in Flecken und Dörfern, sind zur Schule heranzuziehen. — In den Schulen muß allen alles gelehrt werden. Man verstehe dies jedoch nicht so, als ob wir von allen die Kenntnis aller Wissenschaften und Künste (zumal eine vollkommene und durchdringende) verlangten. Dies ist weder seiner Natur nach nützlich noch bei der Kürze unsers Lebens jedermann möglich. Es ist aber dafür einzustehen, daß nicht jemandem, der in der Welt wohnt, etwas so Unbekanntes begegne, worüber er nicht einigermaßen urteilen und das er nicht zu einer bestimmten Verwendung geschickt und ohne schädlichen Irrtum bringen könne.

Wie nun die Handwerker und mechanischen Künstler für ihre Lehrlinge eine gewisse Zeit festsetzen, binnen welcher der ganze Umfang des betreffenden Fachs sicher zu Ende gebracht sein muß, so sollen auch für die Künste, Wissenschaften und Sprachen gewisse Zeiträume festgesetzt werden, damit im Verlauf einer gewissen Anzahl von Jahren der gesamte Inbegriff der Bildung abgethan ist und aus diesen Bildungsstätten der Menschheit wahrhaft gebildete, wahrhaft gesittete und wahrhaft fromme Menschen hervorgehen. Um dieses Ziel zu erreichen, verlange ich für die Ubung der Geister die ganze Jugendzeit von der Kindheit bis zum beginnenden Mannesalter, also bis zum 24. Lebens-

jahre, mit Verteilung in gewisse Zeitabschnitte. Jene Jahre des aufsteigenden Lebensalters will ich in vier gesonderte Stufen abteilen: frühe Kindheit, Knabenalter, angehende Jugendzeit und reife Jugendzeit, und jeder Stufe sechs Jahre und eine gesonderte Schule zuweisen; und zwar soll die Schule

für die 1. Stufe der Mutterschoß,
für die 2. Stufe die Volksschule oder die Schule der Muttersprache,
für die 3. Stufe die lateinische Schule oder das Gymnasium,
für die 4. Stufe die Akademie und die Wanderschaft sein.

Eine Mutterschule soll sich in jedem Hause befinden; eine Volksschule in jeder Gemeinde, jedem Dorfe, jeder Stadt; ein Gymnasium in jeder größern Stadt; eine Universität in jedem Lande oder jeder größern Provinz.

In diesen obgleich verschiedenen Schulen will ich jedoch nichts Verschiedenes getrieben haben, sondern immer dasselbe wieder, nur in verschiedener Weise.

Idee der Mutterspracb- oder Volksschule (29. Kapitel). Die gesamte Jugend ist zuerst der Volksschule zu überweisen. Es steht hierbei die Meinung einiger mir entgegen. Aber mich zwingt mein didaktisches System, anderer Meinung zu sein. Denn 1. beabsichtige ich eine allgemeine Bildung aller, welche als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist; 2. ich will, daß alle zu allen Tugenden gebildet werden, auch zur Bescheidenheit, Eintracht und zu gegenseitiger Dienstfertigkeit; 3. bei dem sechsjährigen Kinde bestimmen zu wollen, für welchen Beruf es geeignet sei, scheint Übereilung zu sein. Ein 4. Grund ist für mich der, daß meine Universalmethode nicht allein jene so maßlos geliebte Nymphe, die lateinische Sprache, verlangt, sondern für die gleichmäßige Ausbildung in der Muttersprache jedes Volkes den Weg sucht. Eine fremde Sprache lehren wollen, bevor das Kind die einheimische inne hat, ist 5. gerade so, als wenn ein Knabe reiten lernen sollte, bevor er gehen kann. Endlich 6. verlange ich eine reale Ausbildung.

Ziel und Umfang der Volksschule wird sein, daß die gesamte Jugend vom 6. bis 12. (oder dreizehnten) Lebensjahre in dem unterrichtet wird, dessen Verwendung sich auf das ganze Leben erstreckt; nämlich 1. daß sie die vollständige Muttersprache geschrieben und gedruckt fertig lesen; 2. daß sie schreiben, anfangs gefällig, dann schnell, dann selbständig, entsprechend den Gesetzen der Grammatik für die Muttersprache, die ihnen möglichst leichtverständlich vorgetragen und bei ihren Übungen erläutert werden müssen; 3. Rechnen mit Ziffern und Steinen, je nach Bedürfnis; 4. daß sie kunstgerecht die verschiedenen Ausdehnungen, Länge, Breite, Abstand 2c. ausmessen; 5. daß sie allerhand gebräuchliche Melodieen und die Geübtern auch künstlichere Gesangstücke leichterer Art singen; 6. daß sie alle die Kirchenlieder, wie sie an jedem Orte im Gebrauch sind, der Mehrzahl nach im Gedächtnis haben; 7. daß sie außer dem Katechismus die wichtigsten Geschichten und Sprüche der heiligen Schrift genau wissen, so daß sie dieselben hersagen können; 8. daß sie die Sittenlehre, in Regeln zusammengefaßt und durch Beispiele, die der Fassungskraft des Lebensalters angemessen sind, erläutert, innehaben, verstehen und im Leben anzuwenden beginnen; 9. von der Staats- und Wirtschaftslehre sollen sie nur so viel kennen lernen, als sie gebrauchen, um die alltäglichen Vorgänge im Hause und Staate zu verstehen; 10. auch sollen sie die allgemeine Geschichte der Welt

nach ihrer Erschaffung, Verderbnis, Wiederherstellung und der Regierung durch die Weisheit Gottes bis auf diesen Tag kennen lernen; 11. desgleichen soll ihnen das Wichtigste aus der Weltkunde mitgeteilt werden, insbesondere von der Rundung des Himmels, von der Kugelgestalt der in seiner Mitte schwebenden Erde, von der Bewegung des Weltmeeres, von der mannigfach gekrümmten Gestalt der Meere und Flüsse, von den Erdteilen, von den hauptsächlichsten Reichen Europas, insbesondere aber von den Städten, Bergen und Flüssen des eigenen Vaterlandes, und was sonst bemerkenswert ist; 12. endlich sollen sie von den Handwerken die allermeisten, wichtigern kennen lernen; sei dies nun bloß zu dem Zwecke, daß sie bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in gar zu grober Unkenntnis sind, — oder sei es, damit sich später die Neigung des Naturells, wohin sich jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zeige.

Wenn dies alles nun in dieser Volksschule in rechter Weise erledigt wäre, so würde es kommen, daß nicht nur den Jünglingen, welche in die lateinische Schule eintreten, sondern auch denen, die zur Landwirtschaft, zum Handel, zu Gewerben abgehen, nichts Neues vorkommen könnte, wovon sie hier nicht bereits eine Probe empfangen hätten; und daß also alles, was sie nachher in ihrem Berufe treiben, was sie in Predigten oder sonstwo hören, oder was sie in Büchern lesen, nichts weiter sein würde als eine ausführlichere Beleuchtung oder eine speziellere Unterscheidung bereits zuvor kennen gelernter Dinge; daher sie denn thatsächlich sich geeigneter erweisen würden, alles dies richtiger einzusehen, zu betreiben, zu beurteilen.

Zur Erreichung dieses Zieles sind folgende Mittel anzuwenden:

1. Der Cötus der Elementarschule, der in sechs Jahren mit diesen Arbeiten auszufüllen ist, ist in sechs Klassen (wo möglich auch räumlich getrennt, daß sie sich nicht gegenseitig hindern) abzuteilen.

2. Für jede einzelne Klasse werden eigene Bücher bestimmt, welche alles für diese Klasse Nötige erschöpfen. Entsprechend der Zahl der Klassen wird es also jener Bücher sechs geben, die aber nicht sowohl dem Stoffe, als vielmehr der Form nach sich von einander unterscheiden. Denn alle sollen alles behandeln; aber jedes Frühere soll das Allgemeinere, Bekanntere, Leichtere bringen, das Spätere soll zu dem Speziellern, Unbekanntern das Verständnis liefern, oder es soll eine neue Art und Weise, dieselben Sachen zu betrachten — geeignet, dem Geiste neues Vergnügen zu bereiten — angeben, wie sich bald zeigen wird. — Es muß nämlich Sorge getragen werden, daß hier alles dem kindlichen Geiste, der seinem Wesen nach von dem Heitern, Fröhlichen, Kurzweiligen angezogen, von dem Ernsten und Strengen beinahe abgeschreckt wird, angepaßt ist. Um es ihnen also möglich zu machen, das Ernste, das ihnen dereinst ernstlich nützen wird, zu lernen, und zwar leicht und angenehm zu lernen, muß überall das Nützliche mit dem Angenehmen gemischt werden, damit auf diese Weise die Geister gleichsam durch beständige Lockmittel angezogen und dahin gebracht werden, wohin wir sie bringen wollen.

3. Endlich ist noch als Mittel zu nennen die Methode, diese Bücher der Jugend leicht bekannt zu machen. Über dieselbe will ich folgende Bemerkungen machen: a. Es dürfen nur vier Stunden täglich dem Unterrichte zugewendet werden, zwei vor- und zwei nachmittags; die übrige Zeit kann für häusliche

Verrichtungen (namentlich von seiten der Ärmern) oder zu gewissen anständigen, nützlichen Erholungen verwendet werden. b. Die Morgenstunden sind der Ausbildung des Verstandes und Gedächtnisses, die Nachmittagsstunden aber der Hand und der Stimme zuzuweisen. c. In den Morgenstunden hat demnach der Lehrer das Pensum der betreffenden Stunde, während alle zuhören, vorzulesen und wiederholt zu lesen, und wenn etwas der Erklärung bedarf, diese möglichst leichtverständlich zu geben, daß nichts unverstanden bleiben kann. Hierauf läßt er dies der Reihe nach wieder lesen, und während der eine deutlich und verständlich vorliest, haben die andern in ihr Buch zu sehen und stillschweigend nachzulesen; hat man das eine halbe Stunde oder darüber fortgesetzt, so wird es geschehen, daß die Fähigern das Gelesene ohne Buch zu wiederholen versuchen werden, schließlich auch die langsamern Köpfe. Denn jene Pensen werden ziemlich kurz, dem Zeitabschnitt einer Stunde und der Fassungskraft der jugendlichen Geister proportioniert sein. d. Dies mag auch mehr befestigt werden in den Nachmittagsstunden, in denen ich nichts Neues getrieben, sondern nur dasselbe wiederholt haben will, und zwar teils durch Abschreiben derselben gedruckten Bücher, teils durch Wettarbeiten, wer alles zuvor Getriebene schneller behält und wiedergiebt, oder wer sicherer und schöner schreibt, singt, rechnet 2c.

Einige Einzelheiten will ich für spätere Zeit aufsparen. Das eine will ich noch erwähnen, daß, wenn einzelne Knaben sich damit beschäftigen sollen, die Sprachen der Nachbarvölker zu erlangen, dies hier geschehen mag, etwa im 10., 11., 12. Lebensjahre, nämlich zwischen der Volks- und lateinischen Schule. Dies wird sich sehr gut ausführen lassen, wenn man sie dahin schickt, wo nicht die Muttersprache, sondern die, welche sie lernen sollen, im täglichen Gebrauche ist, — und wenn sie die Bücher der Volksschule (die ihnen bereits dem Stoffe nach bekannt sind) in ebenderselben neuen Sprache lesen, schreiben, dem Gedächtnisse einprägen und durch Übungen, die daraus entnommen sind, mit Hand und Zunge bearbeiten.

Grundsätze der Gediegenheit des Lehrens und Lernens (18. Kapitel). Die Jugend recht unterrichten besteht nicht darin, ihren Köpfen ein aus den Schriftstellern zusammengetragenes Gemenge von Wörtern, Redensarten, Sätzen und Meinungen einzugießen, sondern darin, ihnen das Verständnis der Dinge aufzuschließen, damit aus demselben wie aus einem lebendigen Quell Bächlein entspringen. . . Das haben die Schulen bisher nicht gethan, daß sie die Köpfe gewöhnt hätten, gleichsam wie junge Bäumchen aus der eigenen Wurzel zu treiben, sondern sie haben sie vielmehr gelehrt, nur die anderswo gepflückten Zweige sich umzuhängen und so der äsopischen Krähe gleich sich mit fremden Federn zu schmücken, d. h. sie haben ihnen nicht die Gegenstände selbst gezeigt, wie sie an sich und in ihnen selbst sind, sondern das, was über diesen und jenen Gegenstand der erste, zweite, dritte, zehnte denkt und schreibt, damit es für die höchste Gelehrsamkeit gehalten werde, die auseinandergehenden Meinungen vieler über vieles zu wissen. Aber was liegt daran, ich bitte euch, sich durch die Meinung verschiedener über gewisse Dinge ablenken zu lassen, während doch Kenntnis über das wahre Wesen der Dinge gesucht wird?

Daß aber die Schulen wirklich lehren, mit fremden Augen zu schauen, durch fremden Geist klug zu werden, das zeigt die Methode aller Wissenschaften; denn diese lehren nicht die Quellen zu erschließen und mannigfache Bächlein daraus herzuleiten, sondern sie stellen nur die aus den Autoren abgeleiteten Gewässer vor Augen und führen an denselben zu den Quellen zurück. Fast niemand lehrt Physik durch anschauliches Vorzeigen und durch Experimente, sondern nur durch das Hersagen der Texte des Aristoteles und anderer. Die Sitten sucht niemand durch innere Umgestaltung der Erregungen (Affekte) zu bilden, sondern durch rein äußerliche Erklärungen und Einteilungen der Tugenden oberflächlich zu schildern.

Das Ergebnis des Ganzen geht also dahin: Die Menschen müssen angeleitet werden, so weit als nur irgend möglich ist, *nicht aus den Büchern klug zu werden, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen*, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen lernen und untersuchen, nicht aber einzig und allein fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge. Es soll also Gesetz sein:

Alles soll aus den unwandelbaren Prinzipien der Dinge abgeleitet werden.

Nichts soll gelehrt werden auf bloße Autorität hin, sondern alles durch Vorzeigung (Demonstration), und zwar teils durch die sinnliche, teils durch die vernünftige.

Nichts ausschließlich nach analytischer Methode; alles vielmehr nach der synthetischen.

2. Aus der Vorrede zu dem „Orbis pictus oder der sichtbaren Welt, d. i. aller vornehmsten Weltdinge und menschlichen Handlungen, Abbildung und Benamung". 1658.

Der Unwissenheit Arzneimittel ist die Kunst und Wissenschaft, welche den Gemütern in den Schulen soll beigebracht werden; aber also, daß es sei eine wahre, eine vollkommene, eine klare und gründliche Erkenntnis. *Wahr* wird sie sein, wenn nichts, als was zum Leben nützlich ist, gelehrt und gelernt wird; damit man nicht nachmals Ursache habe zu sagen: Wir wissen nicht, was notwendig ist zu wissen, weil wir das Notwendige nicht gelernt. *Vollkommen* wird sie sein, wenn das Gemüt zubereitet wird zur Weisheit, die Zunge zur Wohlredenheit und die Hände zur emsigen Übernehmung der Lebensverrichtungen: dieses wird alsdann sein das Salz des Lebens, nämlich Wissen, Thun und Reden. *Klar* und eben daher auch *gründlich* und *fest* wird sie sein, wenn alles, was gelehrt und gelernt wird, nicht dunkel oder verwirrt, sondern deutlich, wohl unterschieden und abgeteilt ist; wenn die sämtlichen Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstand begreifen könne.

Dieses letztere ist die *Grundstütze aller andern Stücke*, weil wir weder etwas ins Werk setzen noch vernünftig reden können, wenn wir nicht zuvor alles, was zu thun oder wovon zu reden ist, recht verstehen lernen. Es ist aber nichts in dem Verstand, wo es nicht zuvor im Sinn gewesen. Wenn nun die Sinne der Sachen Unterschied wohl zu begreifen fleißig geübt werden, so ist das ebensoviel als zur ganzen Weisheitslehre, zur geschickten Beredsamkeit

und allen klugen Lebensverrichtungen den Grund legen. Weil man dieses nun in den Schulen insgemein verabsäumt, da man den Lehrknaben zu lernen vorgiebt, was sie nicht verstehen und was auch ihren Sinnen nicht recht vor- und eingebildet worden, so geschieht es infolgedessen, daß die Lehr- und Lernarbeit schwer ankommt und wenig Nutzen schaffet.

Demnach, so sehet hier ein neues Hilfsmittel für die Schulen, nämlich aller vornehmsten Weltdinge und Lebensverrichtungen Abbildung und Benamung. Lasset euch nicht verdrießen, ihr Schul- und Lehrmeister, diese mit euren Lehrlingen durchzuwandern. Es ist, wie ihr sehet, ein kleines Büchlein; aber gleichwohl ein kurzer Begriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache, voller Figuren und Bildungen, Benamungen und der Dinge Beschreibungen. Dieses auf diese Art eingerichtete Büchlein wird, wie ich hoffe, dienen: erstlich, die Gemüter herbeizulocken, daß sie sich in der Schule keine Marter, sondern eitel Lust einbilden. Darnach dienet dieses Büchlein, die Aufmerksamkeit auf die Sachen zu ziehen und immer je mehr und mehr zu schärfen und zu erwecken. Daraus wird der dritte Nutzen folgen, daß nämlich die Knaben die Wissenschaft der vornehmen Weltdinge spiel- und scherzweis fassen und begreifen.

3. Probe aus dem „Orbis pictus“.

XCVII. Schola, die Schul.

Schola 1	Die Schul 1	
est officina,	ist eine Werkstatt,	
in qua	in welcher	
novelli animi	die jungen Gemüter	{novellus, a, um, jung (neu) animus, m. 2. das Gemüt.
ad virtutem formantur;	{zur Tugend angewöhnet werden;}	virtus, f. 3. die Tugend.
& distinguitur	und wird abgeteilt	
in classes.	in Classen.	classis, f. 3. die Claß.
Praeceptor 2	Der Schulmeister 2	
sedet in cathedra; 3	sitzt auf dem Lehrstuhl; 3	cathedra, f. 1. der Lehrstuhl.

discipuli 4	die Schüler 4	discipulus, m. 2. der Schüler
in subselliis; 5	auf Bänken; 5	subsellium, n. 2. die Bank.
ille docet, hi discunt.	jener lehret, diese lernen.	
Quaedam	Etliches	
praescribuntur illis	wird ihnen vorgeschrieben	
creta	mit der Kreide	creta, f. 1. die Kreide.
in tabella. 6	an der Tafel. 6	tabella, f. 1. die Tafel.
Quidam	Etliche	
sedent ad mensam	sitzen am Tische	
& scribunt. 7	und schreiben. 7	
Ipse corrigit 8	Er verbessert 8	
mendas.	die Fehler.	menda f. 1. &um, n. 2. der Fehler.
Quidam stant	Etliche stehen	
& recitant	und sagen her,	
memoriae mandata. 9	was sie gelernet. 9	memoria, f. 1. das Gedächtnis.
Quidam confabulantur 10	Etliche schwätzen 10	
ac gerunt se	und erzeigen sich	
petulantes	mutwillig	petulans, o. 3. mutwillig.
& negligentes:	und unfleißig:	negligens, o. 3. unfleißig.
hi castigantur	die werden gezüchtigt	
ferula (baculo) 11	mit dem Backel 11	ferula, f. 1. (baculus, m. 2 &um, n. 2.) der Backel (Stecken).
& virga. 12	und der Rute. 12	virga, f. 1. die Rute.

Das durch den dreißigjährigen Krieg erzeugte Elend, die Liebe zur Menschheit, zum Vaterlande und zu den Kindern,*) auch der traurige Zustand der damaligen Lehrart: das sind die Ursachen, welche den Verfasser vorstehender Auszüge und Proben zu einem der größten Pädagogen aller Zeiten gemacht haben.

Johann Amos Comenius ist bei Ungarisch-Brod in Mähren, wahrscheinlich in dem Städtchen Nivnitz im Jahre 1592 geboren. Seine Eltern, wohlhabende, zu den böhmischen Brüdern gehörige Müllersleute, hatte er früh verloren und, von gewissenlosen Vormündern vernachlässigt, erst seit seinem 16. Lebensjahre lateinische Schulen besuchen können. Ähnlich wie Luther klagt er in seinen spätern Jahren über die schlechte Lehrart, die lange auf das Lernen verwendete Zeit und den geringen Gewinn aus der gehabten Anstrengung. Doch arbeitete sich der reichbegabte Jüngling durch das Studium auf den deutschen Universitäten Herborn und Heidelberg heraus und kehrte reich an Kenntnissen und edlen Vorsätzen in seinem 22. Lebensjahre nach Mähren zurück. Hier wurde er zunächst Rektor der Brüderschule zu Prerau, sodann im ersten Jahre des dreißigjährigen Krieges Prediger und Schulkurator zu Fulnek, dem Hauptsitz der böhmischen Brüder, südlich von Troppau.

Nachdem er schon 1621, da die Spanier in Fulnek sengten und plünderten, alle seine Habe und seine Manuskripte verloren hatte, mußte er im Jahre 1624, wie alle evangelischen Prediger der österreichischen Lande, sein Amt aufgeben, hielt sich aber noch drei Jahre heimlich in protestantischen Adelsfamilien Mährens und Böhmens auf. Diese Familien traf nun selbst das Los der Verbannung. Darum wanderte Comenius

*) Die Liebe, sagt Comenius, kennt nichts anderes als nach der eigenen und der Bildung anderer zu streben.

mit vielen seiner Glaubensgenossen nach Polen aus (1627), wo er in der jetzt posenschen Stadt Lissa zu Amt und Berühmtheit gelangte. Mit großem Segen arbeitete Comenius zunächst als Lehrer, dann als Rektor des Gymnasiums zu Lissa. Hier verfaßte er auch die wichtigsten seiner pädagogischen und Schulbücher: die Didactica magna, die in fünfzehn europäische Sprachen und selbst in das Arabische, Türkische und Persische übersetzte „Sprachenpforte", das „Informatorium der Mutterschule", die „Sechsklassige Volksschule" u. a.; alle diese Bücher schrieb er zunächst in seiner Muttersprache, der böhmischen. Glänzende Anerbietungen und die Hoffnung, seine Ideen zu verwirklichen, führten ihn von Lissa hinweg nach England und Schweden. Hier lernte ihn der Kanzler Oxenstierna kennen und riet dem mit hohen Plänen umgehenden Pädagogen, vor allem seine didaktischen Arbeiten (Lehrpläne und Schulbücher) zu fördern. Zu dem Zwecke ließ sich Comenius in der damals schwedischen Stadt Elbing nieder. Seit 1648 aber, da er zum ältesten Bischof der Brüdergemeinde gewählt war, nahm er wieder seinen Wohnsitz in Lissa. Es war das langersehnte Friedensjahr. Allein die Hoffnung, welche Comenius auf den Frieden gesetzt hatte, war nicht erfüllt, Böhmen war dem Evangelium nicht wieder geöffnet worden; ja die böhmisch-mährischen Brüder wurden von jetzt ab auch von den Evangelischen als Sektierer angesehen. Durch scharfe Äußerungen darüber hatte Comenius sich mißliebig gemacht. Nach einem vierjährigen Aufenthalte in Ungarn (1650—1654), wo er den Orbis pictus abfaßte, finden wir ihn zwar zum drittenmal in Lissa; dann aber, nachdem die Polen im schwedisch-polnischen Kriege (1655—1660) Lissa niedergebrannt hatten, einem armen Flüchtling gleich in Schlesien, im Brandenburgischen, in Stettin und Hamburg, endlich zur Ruhe kommend in Holland. Überall und bis an sein Lebensende mit Gedanken über Verbesserung des Unterrichts und der Erziehung beschäftigt, starb er 1670 zu Amsterdam.

Wenn wir seine Bedeutung für das Schulwesen, insbesondere auch für das Volksschulwesen verstehen wollen, so müssen wir uns an zweierlei erinnern: 1. die lateinische Sprache wurde bis dahin noch immer als das Haupt-, ja als das einzige eigentliche Bildungsmittel, die Muttersprache dagegen als „gemein" angesehen;*) 2. bei allem Unterricht begnügte man sich mit dem mechanischen Auswendiglernen unverstandener Wörter. Comenius hielt es nun zwar auch für wünschenswert und notwendig, daß das Latein auf der ganzen Erde „als ein Gegengift der babylonischen Sprachverwirrung" und als Mittel, eine Herde zu sammeln, herrschen sollte. Dabei verlangte er aber, wie wir aus den obigen Auszügen sehen:

1. Daß die Muttersprache nicht nur neben, sondern vor der lateinischen Berücksichtigung fände, daß zu dem Ende in allen Gemeinden „Schulen der Muttersprache" eingerichtet werden sollten. In ihnen sollten alle Kinder ohne Rücksicht auf Stand, Vermögen, Geschlecht und Befähigung unterrichtet werden. Auch diejenigen Schüler, bei welchen sich

*) In einer Frankfurter Schulordnung v. J. 1654 heißt es sogar: „Die Schüler, welche anders als latein oder etwas Ungebührliches und Gotteslästerliches reden, sollen je nach Gelegenheit der Übertretung gezüchtigt werden." Erst 1687 wurde an einer deutschen Universität (Leipzig) die erste deutsche Vorlesung gehalten.

Anlagen zum gelehrten Studium zeigten, sollten doch bis zu ihrem 12. Jahre jene Schulen besuchen (1).

2. Neben der sprachlichen verlangte Comenius eine „reale Ausbildung". Es sollten also auch diejenigen Fächer Berücksichtigung erfahren, die wir heutzutage Weltkunde oder Realien nennen, auch das Rechnen, Messen 2c. (s. oben). Aber nicht Worte, sondern Sachen sollen gelehrt, die Natur soll nicht durch Bücher, sondern durch eigene Anschauung erkannt werden (s. oben). „Hiermit ist Comenius der Vater des Realismus geworden, der in den Fußstapfen des großen Bacon wandelnd, wie dieser die Wissenschaft, so den Unterricht von den abgestandenen Wassern der herkömmlichen papiernen Autoritäten zu dem ewig frisch sprudelnden Quell der Sachen, der Natur, zurückführt. Zugleich ist Comenius dadurch der Begründer der neuen Pädagogik geworden. Wenn mit der Rückkehr zur Natur eine neue Zeit auf allen theoretischen und praktischen Gebieten begonnen hat, so hat Comenius von diesem Prinzip die Anwendung auf die Erziehung gemacht, und es ist demnach ganz gerechtfertigt, die neue Pädagogik von da an zu rechnen und es auszusprechen: „Nicht Rousseau, nicht Pestalozzi, noch weniger irgend ein anderer hat den großen Schritt gethan, in der Erziehung das Evangelium der Natur zu lehren, sondern Comenius.""*) Allen sollte alles gelehrt werden, daher auch alle für die einzelnen Klassen zu bestimmenden Bücher alles enthalten sollten. Die Beschränkung auf die seit der Reformation herkömmlichen Fächer war damit aufgehoben.

3. Wie Comenius verlangte, daß allen alles gelehrt würde, daß alle zu allen Tugenden gebildet würden, so richtete sich sein Nachdenken auch auf eine Allmethode, „Universalmethode".**) Ausgehend von dem Satze: „Die Kunst vermag nichts als die Natur nachzuahmen", entwickelt Comenius in der Didactica magna die Grundsätze seiner Methode in 5 Kapiteln, die in Bezug auf Einfachheit und Anschaulichkeit zu dem Besten gehören, was je aus einer pädagogischen Feder geflossen; spricht sodann über die Methode der Wissenschaften, Künste, Sprachen, der sittlichen und religiösen Bildung insbesondere; und handelt endlich über die Idee der Mutterschule, Muttersprachschule, lateinische Schule und Universität. Eins von diesen letzten Kapiteln haben wir oben gegeben; es enthält die Didactica magna für die Volksschule. Diese faßt Comenius im vollsten Sinne des Wortes als allgemeine Unterrichtsanstalt auf, ein Gedanke, der sich nie verwirklicht hat und bei der Gestaltung unserer sozialen Verhältnisse sich nie wird verwirklichen können.

Die wichtigsten und wirksamsten methodischen Sätze des Comenius sind folgende:

---

*) In allen wesentlichen Gesichtspunkten aber ist Comenius bedeutend beeinflußt von Johann Valentin Andreä, dessen Grundgedanken Comenius in einen größern Zusammenhang gefaßt und ausführlich begründet hat. — Joh. Val. Andreä (Enkelsohn des um die Reformation in Württemberg verdienten Kanzlers Jakob Andreä in Tübingen) war 1586 in dem württembergischen Städtchen Herrenberg geboren, wurde 1639 Hofprediger und Konsistorialrat in Stuttgart, dann Generalsuperintendent und 1654 Abt in Adelberg. Er starb 1654.

**) Es giebt, sagt Comenius gelegentlich, für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur eine naturgemäße Methode.

a. Worte sollen nur mit der Sache verbunden gelehrt und gelernt werden, ganz so wie der Wein mit dem Fasse, der Degen mit der Scheide, das Holz mit der Rinde, die Frucht mit der Schale gekauft, verkauft und übertragen wird. Denn was ist das Wort anders denn das Futteral oder die Scheide für die Sache? Welche Sprache auch immer gelernt werde, und wenn es die Muttersprache wäre, es müssen die mit den Worten zu bezeichnenden Sachen erklärt werden; und wiederum, was die Schüler sehen, hören, betasten, schmecken, das müssen sie durch die Sprache auszudrücken gelehrt werden, daß die Sprache mit dem Verständnis immer parallel fortschreitet und sich vervollkommnet. Ebenso muß auch lesen und schreiben, lernen und lehren zugleich getrieben werden, weil, was von Natur verbunden ist, nicht getrennt werden darf.

b. Alles werde, soviel nur immer möglich, den Sinnen vorgeführt; nämlich das Sichtbare dem Gesicht, das Hörbare dem Gehör, Gerüche dem Geruch, Schmeckbares dem Geschmack und Berührbares dem Tastsinn; und wenn etwas von mehrern Sinnen zugleich gefaßt werden kann, so führe man es mehrern zugleich vor. Man kann aber, wenn die Sachen bisweilen fehlen, Stellvertreter derselben anwenden, d. h. Kopieen (Modelle) und Bilder. Wenn jemand hier den Zweifel erhöbe, ob auch das Geistige und Abwesende dem Sinne vorgeführt werden könnte, so möge derselbe nicht vergessen, daß alles von Gott in Übereinstimmung gemacht worden ist, so daß das Überirdische in dem Irdischen, das Abwesende in dem Gegenwärtigen, das Unsichtbare in dem Sichtbaren in jeder Hinsicht Vertreter finden kann.

c. Es ist verkehrt, die Regeln in abstrakter Form vorausgehen zu lassen und sie nachher erst durch hinzugefügte Beispiele zu erläutern. Denn das Licht muß dem vorangehen, dem es zu leuchten bestimmt ist.

d. Was getrieben werden soll, muß praktisch erlernt werden. Die Mechaniker halten die Lehrlinge ihrer Kunst nicht mit Betrachtungen hin, sondern stellen sie alsbald an die Arbeit, damit sie das Schmieden beim Schmieden, das Schnitzen beim Schnitzen, das Anstreichen beim Anstreichen lernen ꝛc. So sollen sie auch in der Schule das Schreiben schreibend, das Sprechen sprechend, das Singen singend, das Rechnen rechnend lernen ꝛc. Dann sind die Schulen nichts anderes als Werkstätten, erdröhnend von Arbeiten.

e. Es müssen in den Schulen nicht nur Wissenschaften, sondern auch gute Sitten und Frömmigkeit gelehrt werden. Wissenschaftliche Bildung aber veredelt Erkenntnis, Sprache und Hand, alles Nützliche in vernünftiger Weise zu betrachten, zu besprechen und zu betreiben. Wenn etwas davon weggelassen wird, so entsteht eine Lücke, die nicht bloß einen Mangel an Bildung in sich birgt, sondern auch die Gediegenheit schwächt. Es kann nichts gediegen sein, als was in allen Stücken zusammenhängt.

f. Die Bildung soll stattfinden ohne Schläge, Härte und Zwang, möglichst leicht, angenehm und freiwillig. Der Unterricht soll nicht mühevoll sein und doch den Schüler schnell fördern.

Außer diesen Hauptsätzen findet sich in der Didactica magna eine solche Fülle trefflicher methodischer Weisungen, daß es sich nur schwer

angeben läßt, in welchen Stücken wir heutzutage über des Comenius Forderungen hinausgekommen sind.*)

Spezielle methodische Anleitungen finden sich in des Comenius Schriften nur sehr zerstreut, z. B. in dem Kapitel, welches die Idee der Volksschule darstellt (s. oben). Die dort gegebene, den Lehrer in der That herabwürdigende Anweisung erklärt sich am besten aus des Comenius Überschätzung guter Lehrbücher und dem damaligen Mangel an berufsmäßig gebildeten Lehrern. Comenius meinte, auch minder begabte Lehrer würden durch die Lehrbücher in den Stand gesetzt, gut zu unterrichten, die Bücher treten für sie ein; und so war er unablässig bemüht, Bücher abzufassen, welche alles „leichtverständlich und volkstümlich" vortragen; die Bücher sollen dem Lernenden vollständig als Licht dienen, das ihnen alles allein, auch ohne den Lehrer, verstehen hilft.

Welche Hauptaufgabe Comenius der Erziehung stellt, das ist schon aus dem Titel der Didactica magna (1) deutlich zu erkennen: die gesamte Jugend soll in allen den Stücken erzogen werden, welche den Menschen wahrhaft gebildet, wahrhaft gesittet und wahrhaft fromm zu machen im stande sind. Der Mutter kommt die Erziehung des Kindes bis zum 6. Jahre allein zu. Für diese Zeit hat Comenius in seiner „Mutterschule" besondere Anweisung gegeben.

Comenius war ein ernster, frommer Mann, der die Jugend herzlich liebte, die Kindesnatur durch und durch kannte und von dem sehnlichen Verlangen erfüllt war, der tief gesunkenen Jugendbildung wieder aufzuhelfen. Seine hohe Stellung, das Ansehen, welches er und seine Schriften nicht bloß in Europa, sondern darüber hinaus genossen, die Erfolge, welche er selbst als Lehrer erreichte, und seine unermüdliche Thätigkeit haben es bewirkt, daß sich seine Gedanken über Erziehung weithin verbreiteten.

Von seinen überaus zahlreichen Schriften ist die bedeutendste die Didactica magna, ein Buch, welches keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte; die bekannteste der Orbis pictus, ein Bilderbuch mit lateinischem und muttersprachlichem Texte, in welchem dem Kinde vorgehalten und erläutert wird „aller vornehmsten Weltdinge und Lebensverrichtungen Abbildung und Benamung, damit es gewinne einen kurzen Begriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache". Dieses Buch, welches zunächst für Kinder zum Lateinlernen bestimmt war, wurde alsbald zum Volksbuche; in einer nun freilich sehr veränderten Gestalt erfreut und belehrt es noch heute jung und alt. Es gilt als der erste Versuch, das Bild als Unterrichtsmittel zu benutzen. Unsere Bilderbücher und Bilderbogen für die Jugend sowie die in den Schulen gebräuchlichen Bilder für den Anschauungsunterricht haben von ihm ihren Ausgangspunkt genommen.

Der dreihundertjährige Geburtstag des Johann Amos Comenius wurde am 28. März 1892 in fast allen Kulturstaaten durch eine Erinnerungsfeier ausgezeichnet. Als dauerndes Erinnerungszeichen wurde auf Anregung des Archivrats Ludwig Keller in Münster (Westf.) unter

*) In einem später erschienenen Buche (Methodus novissima) bezeichnet Comenius selbst drei Hauptstücke seiner Methode: den Parallelismus der Dinge und Worte, die lückenlose Stufenfolge des Unterrichts und das leichte, angenehme Verfahren beim Unterricht, das den Schüler schnell fördert und in steter Thätigkeit erhält.

dem Namen Comenius-Gesellschaft eine Vereinigung ins Leben gerufen, welche bezweckt, das Verständnis des großen Mannes nicht bloß dem Gelehrten, sondern dem gegenwärtigen Geschlechte überhaupt durch Schrift und Rede zu erschließen.

VIII. Kapitel.

Ernst der Fromme.*)

Auszug aus dem „Methodus oder Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten im Fürstentum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen". 1642 u. ö.**)

Die Knaben und Mägdlein in diesem löblichen Fürstentum sollen durchgängig vermittelst göttlicher Hilfe und angewandtem gebührenden Fleiß im Katechismo und dessen Verstande, auserlesenen biblischen Sprüchen, Psalmen und Gebetlein, wie auch im Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen, und wo man mehr als einen Präceptorem hat, in Wissenschaft etlicher nützlicher teils natürlicher, teils weltlicher und anderer Dinge, in guter Ordnung nach und nach unterrichtet und daneben zu christlicher Zucht und guten Sitten angeführet werden. Wiewohl nun der vor Jahren diesfalls eingeführte Methodus von Anfang her mit merklichem Nutzen getrieben worden, so hat man doch, was unter der Hand und in der Praxis vorteilhafter und bequemer befunden worden, nach und nach beizufügen nicht unterlassen und daher denselben auch zu diesem Mal wieder revidiert und in nachfolgende Kapitel eingeteilt, daß im 1. von dem, was insgemein bei der Schule zu beobachten ist, gehandelt wird. Das andere beschreibet die Unterweisung der untersten, das 3. die Unterweisung der mittlern, das 4. die Unterweisung der obern Klasse, das 5. die Einteilung der Lektionen in die Schulstunden, das 6. die Art und Weise, den Verstand des Katechismi und was dazu gehört, zu treiben. Das 7. giebt Anweisung, wie die Predigten zu examinieren. Das 8. schreibt die Art vor, wie die natürlichen und andern nützlichen Wissenschaften zu treiben. Das 9. handelt von Pflanzung und Übung

---

*) Litteratur: M. Schulze, Die Entwicklungsepoche des deutschen Volksschulwesens unter Herzog Ernst dem Frommen. Gotha 1855; Kehr, Herzog Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha 2c. (in Kehrs Pädagog. Blättern 1873 und in dessen Pädagog. Reden und Abhandlungen. Gotha 1881); A. Zeyß, Zur Geschichte des Lehrerbildungswesens im Herzogtum Gotha. Gotha 1880 (auch in Kehrs Pädagog. Blättern 1880. S. 314—509); Joh. Müller, Spezial- und sonderbarer Bericht 2c. Gotha 1642. Text S. 1—74, kritisch-historische und erläuternde Bemerkungen S. 75—136 (Israels Sammlung selten gewordener pädagog. Schriften. Heft 10). Zschopau 1883; W. Böhne, Die pädagog. Bestrebungen Ernsts des Frommen von Gotha. Nach den archivalischen Quellen dargestellt. Gotha 1888; Sperber, Pädagog. Lesestücke I.

**) Die nachfolgenden Proben sind aus der letzten unter Herzog Ernst veranstalteten Ausgabe von 1672, die für alle spätern Auflagen und Abdrücke maßgebend geworden ist.

christlicher Zucht und Gottseligkeit, das 10. von der Schuldigkeit der Kinder, das 11. von der Präceptoren Gebühr, das 12. von der Eltern und anderer, die an Eltern Statt sind, obliegenden Pflicht, das 13. vom Schulexamen.

1. Alle Kinder, Knaben und Mägdlein, sowohl in Dörfern als in Städten, sollen, sobald sie das 5. Jahr ihres Alters zurückgelegt, in die Schule ohne Aufenthalt geschicket und dabei so lange, bis sie, was ihnen zu wissen nötig ist und nachgehends stückweise aufgezählt wird, gelernet haben; und zwar nicht nur im Winter, sondern auch im Sommer beständig gelassen und nicht aus eigener Willkür davon abgezogen, viel weniger gar herausgenommen werden, bis sie auf geschehene Erforschung von den Vorgesetzten zur Loszählung, wie davon unten Kapitel 13 Nachricht zu finden, tüchtig erachtet werden und ordentlich abgedankt haben. In der Schule sollen ordentlich drei Klassen sein.

2. In die unterste Klasse gehören die anfangenden Kinder, und werden darin die bloßen Textworte des Katechismi ohne Auslegung, biblische Sprüche, der 23., 100. und 117. Psalm nebst fünf Reimgebetlein, wie auch die Buchstaben und hernach die Silben aus dem Silbenbüchlein gelehret. Und wenn die Kinder im Buchstabieren einen sattsamen Grund vermittelst der einzelnen Silben gelegt haben, wird der Anfang zum Lesen in den dem Silbenbüchlein angehängten Textworten des Katechismi gemachet.

3. In die mittlere Klasse gehören die Kinder, welche die Lektionen, so zu der untersten Klasse gehören, gelernt haben und in dem Examen zur Fortsetzung tüchtig erachtet worden sind; und mit denen werden die sechs Hauptstücke des Katechismi mit der Auslegung nebst biblischen Sprüchen und der 1., 46., 67., 110., 121. und der 130. Psalm, wie auch 10 Reimgebetlein getrieben; und zwar im Anfang, und wenn sie im Lesen noch nicht fortkommen können, durch Vorsagen, hernach aber durch Herumlesen. — Ob auch das Lesen in dieser Klasse noch langsam geht, so müssen doch die Kinder, wenn sie nun in Übung kommen, angehalten werden, nach der rechten deutschen Art und nach dem Unterschied der Kommatum und Punkte mit Niederlassung und Erhöhung der Stimme zu lesen. — Sobald die Kinder im Lesen ziemlich fortkommen können, sollen sie auch, und zwar ohne Unterschied, die Mägdlein sowohl als die Knaben, zum Schreiben angeführt werden. — Das Rechnen ist in dieser Klasse ebenmäßig mit Knaben und Mägdlein so weit anzufahen, daß ihnen die Zahlen nebst dem Einmaleins beigebracht, und wenn es weiter zu bringen, zum Addieren und Subtrahieren, auf Art und Weise, wie das gebräuchliche Rechenbüchlein Weisung thut, geschritten werde. Das Einmaleins aber soll aus dem Lesebüchlein, da es am Ende zu befinden, in der Rechenstunde durch vieles Herumlesen auswendig gelernet und hernach also geübet werden, daß der Präceptor außer der Ordnung bald diese, bald jene Zahl, als wieviel ist 4 mal 6; wieviel ist 5 mal 5; wieviel ist 7 mal 8 und so fortan frage. — Auf die Choralgesänge soll auch wöchentlich eine halbe Stunde gewendet werden.

4. In die obere Klasse gehören die Kinder, welche die Lektionen der mittlern Klassen absolvieret haben und sonderlich im Lesen so weit gebracht worden, daß sie ohne sonderlichen Anstoß damit fortkommen können. Dieselben aber holen nach, was etwa im Katechismo noch zurückgeblieben; nächstdem werden die übrigen im Lesebuch befindlichen Sprüche, wie auch der 3., 6., 13.,

15., 22., 25., 27., 32., 34., 51., 63., 84., 85., 90., 91., 103., 113., 116., 122., 127., 139., 143. und 146. Psalm nebst den übrigen Reimgebetlein getrieben; und solches alles geschieht nicht durch Herumlesen, wie bei der mittlern Klasse üblich ist, sondern es werden besagte Materien nach und nach daheim zu lernen aufgegeben und hernach in der Schule von ihnen erfordert. — Das Lesen soll allhier durch fleißige Übung zur Fertigkeit gebracht werden. Den Kindern, die im Gedruckten recht fortkommen können, sollen auch erstlich leserliche, hernachmals aber unleserliche Schriften vorgegeben werden, bis sie darin eine sattsame Wissenschaft erlangen. — Das Schreiben wird in dieser Klasse also fortgetrieben, daß die Materien dazu vornehmlich aus dem christlichen Unterricht, aber auch aus den weltlichen Wissenschaften 2c. genommen werden. — Das Rechnen wird durch die vier Species nach Anweisung des Rechenbüchleins fortgetrieben, hernach die Regula de tri und endlich, wenn es so weit gebracht werden kann, werden die Brüche vorgenommen. Der Präceptor soll den Kindern auch mündlich durch allerhand Exempel den Grund recht beibringen und bald diese, bald jene Zahl fragen, als 3 zu 8, oder 4 zu 9, wieviel macht's? und so fortan. — Wo man, wie in Städten, also auch auf den Dörfern, mehr als einen Präceptorem hat, da sollen etliche Unterrichte von natürlichen, wie auch andern geistlichen und weltlichen, Landes- und Hausſachen eingeführt werden. Wo aber nur ein Präceptor ist, sollen diese Dinge unter andern zur Lesensübung gebraucht und aus etlichen Vorschriften an die Tafel genommen werden.

8. Von den natürlichen und andern nützlichen Wissenschaften, und wie dieselben zu treiben. Was auf dem Augenschein beruhet, soll, wo man es gegenwärtig haben kann, den Kindern gezeigt werden, als Gold, Silber, Kupfer 2c. Was man gegenwärtig nicht haben kann, als ganze Bäume, Tiere 2c., das sollen die Präceptores mit Gelegenheit, welche sie selbst zu suchen haben, bekannt machen. Daher alles, was zur Demonstration und Treibung der natürlichen und anderer Wissenschaften erfordert wird, nach und nach zur Hand geschaffet und in einem Inventario bei der Schule gelassen werden muß. — Damit man auch die Kräuter, Bäume und Stauden desto besser weisen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, soviel möglich, in den nächsten Gärten gezeuget oder auch gedörrt, auf Papier genähet oder geleimt und also gezeigt werden können. Was aber nicht zu haben, kann so lange übergangen werden, bis es nachgehends geschafft und vorgenommen werden kann. — Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden, dafern die Sachen nicht etwa allbereit bekannt wären, als Höfe, Gärten, Brunnen 2c. Die Grenzsteine, Gräben, Raine und Malbäume aber müssen bekannt gemacht und die Knaben zu den nächstgelegenen geführt werden, damit sie solche zu kennen und zu unterscheiden wissen. — Das Gemäß, z. B. den Zoll, sollen die Schulmeister nicht bloß vorsagen, aus dem Abriß zeigen und an die Tafel vormalen, sondern auch an dem Lineal, welches eben eine Elle lang ist, zeigen. — Wo dessen gedacht wird, daß man die liegenden und recht aufstehenden Linien mit der Bleiwage probieren könne, da sollen die Schulmeister gedenken, daß mit der Bleiwage nicht etwa nur geschriebene Linien auf dem Papier probiert werden, sondern daß derselbe Nutz bei den Handwerksleuten am meisten vorkomme, wenn sie sehen wollen, ob

etwas gleich sei oder nicht. Zu dem Ende sollen sie die Bleiwage auf den Tisch oder auf den Boden der Schulstube setzen und also durch den Augenschein anzeigen, ob solcher Tisch oder Boden wagerecht liege oder nicht. Ingleichen soll er es an die Wände und Fenster halten, es auch die Kinder selbst ansetzen und probieren lassen. — Wenn die Jugend eine Figur auf dem Papier nachzumachen und auszurechnen genugsam geübt worden, so sollen die Schulmeister zu der Sache selber schreiten und entweder in einem Garten oder sonst auf einem gelegenen Platz ein Stück, und zwar ein gleichseitiges, geradwinkliges und dann ein ablänglichtes Viereck und so fortan abstecken und so solches die Knaben abmessen und vorbeschriebener Art nach ausrechnen lassen 2c. 2c.

Für den Unterricht der Volksjugend in den Dorfschaften und Städten des Fürstentums Gotha bestand bis zum Jahre 1642 keine bessere Einrichtung als anderwärts. Jeder Dorfküster sollte nach einer Verordnung vom Jahre 1626 verpflichtet sein, „alle Sonntage nachmittags und in der Woche auf einen gewissen Tag die Kinder den Katechismum und christliche deutsche Gesänge Dr. Lutheri mit Fleiß und deutlich zu lehren und nachmals in den vorgesprochenen oder vorgelesenen Artikeln des Katechismus wiederum zu verhören und zu examinieren". Daneben sollte er „Schule halten, darinnen die Kinder lesen, schreiben und christliche Gesänge, so in der Kirche gebraucht werden sollen, lernen". Ein Handwerk nebenbei zu treiben, war den Küstern gestattet, weil die Gemeinden gemeiniglich zu unvermögend seien, um „einen Müßiggänger auf solchem Dienst zu erhalten". Immerhin war mit jener Verordnung bei der günstigen Lage des Fürstentums in der Mitte Deutschlands und bei dem verhältnismäßigen Wohlstande desselben eine gute Grundlage für die Volksbildung geschaffen worden. Schon aber hatte der dreißigjährige Krieg seine Schrecken von Böhmen aus bis an die Nord- und Ostsee getragen, und als Ernst der Fromme 1640 in seine Residenzstadt Gotha einzog, fand er das sonst blühende Ländchen verwüstet, den Wohlstand vernichtet, die Bevölkerung verwildert. Selbst den Gymnasiasten zu Gotha mußte der Herzog verbieten, Dolche, Büchsen und Degen zu tragen, mit liederlichen Frauenzimmern Umgang zu pflegen, Zotenlieder zu singen, Pasquille anzufertigen u. dgl.

Ernst der Fromme war von Jugend auf ein eifriger Hörer und Thäter des göttlichen Wortes und ein brünstiger Beter gewesen (später nannte man ihn spöttisch „Beternst"). Er hatte schon vor seinem Regierungsantritt herrliche Fürstentugenden geoffenbart: die Schlacht bei Lützen war nach Gustav Adolfs Fall vorzugsweise durch sein Eingreifen zu Gunsten der Evangelischen entschieden worden, das Herzogtum Franken hatte er für seinen Bruder, den bekannten Bernhard von Weimar, eine Zeit lang mit großer Weisheit verwaltet, sein eigenes Ländchen aus dem furchtbaren Elende mit väterlicher Sorgfalt aufzurichten und der Sittenlosigkeit in demselben zu steuern gesucht. Schon früh hatte er sich insbesondere auch um die Mängel des Schulunterrichts bekümmert, aber in Ratich, dem Lehrer seiner Mutter, nicht den Mann gefunden, dem er sein Vertrauen hätte schenken können, obwohl er von ihm jedenfalls kräftige Anregungen erfahren hat.

Bald nach seinem Regierungsantritt ordnete der Herzog Ernst eine Visitation aller Schulen an und lernte dadurch sowie durch eigene, häufig

wiederholte Schulbesuche nicht nur die schreckliche Verwilderung kennen, in welcher das Volk mit seinen Kindern sich befand, sondern bekam auch einen Einblick in die Mittel, wie dem abgeholfen werden könne.

Ernst war nicht der einzige, welcher in damaliger Zeit dem Elend des Volkes durch Schulbildung abzuhelfen suchte; vielmehr werden auch von andern Fürsten sowie von den städtischen Magistraten erfreuliche Anstrengungen behufs Förderung der Volksbildung berichtet. Jedenfalls aber steht Ernst allen andern vor an Einsicht und Eifer. Um seine Gedanken zu verwirklichen, berief er einen tüchtigen Schulmann, Namens Reyher, als Rektor des Gymnasiums nach Gotha.*) Ihn ließ der Herzog, indem er selbst getreulich mithalf, Schulbücher aller Art sowie eine neue Schulordnung ausarbeiten (1642). „Öfters", so erzählt Reyher, „muß ich Ihrer fürstlichen Gnaden etwas zu Papier bringen, ja wohl drei-, vier- und fünfmal ändern, so lange, bis ich es treffe." Die genannte Schulordnung ist seit 1648 unter dem Titel Schul-Methodus herausgegeben, berühmt geworden und berühmt geblieben bis heute.

Ihren überaus reichen Inhalt deuten die in der Einleitung gegebenen Überschriften der dreizehn Kapitel genugsam an. Beachtenswert erscheinen zunächst alle Bestimmungen über die äußerlichen Schuleinrichtungen, als Schulpflichtigkeit, Schulbesuch, Schulferien, Klasseneinteilung. Von tiefem Blick zeugen sodann die eingehenden methodischen Anweisungen für die einzelnen Klassen wie für die einzelnen Fächer. Mehrfach kommen hierbei Ratkesche Grundsätze zur Anwendung. Unter den Unterrichtsfächern findet sich außer dem Herkömmlichen auch das Rechnen, das hier zum erstenmal als Pflichtfach erscheint, und in einer spätern Ausgabe (ohne Zweifel schon in der von 1658, sicher in der von 1662) ein anderes neues Fach, das bezeichnet ist als „natürliche und andere nützliche Wissenschaften". Darunter werden Belehrungen über den Menschen, die Tiere, Pflanzen, Naturerscheinungen, Landes-, Gesetzes- und Verfassungskunde, Meß- und Haushaltungskunst, Kalenderkunde, Kenntnis der Münzen, Maße und Gewichte 2c. verstanden. Wir finden hier also bereits Aufnahme der Realien, und zwar wurde die Aufnahme dieses Faches vorbereitet seit 1656 „durch Verordnungen, also vor dem Orbis pictus und der Didactica magna, und durch leitfadenartige Schriftchen".**) Zu Grunde liegt ein von Reyher verfaßtes und 1657 herausgegebenes Buch, das erste Realienbuch für die deutsche Volksschule. Auch anschaulicher Unterricht wird im Schulmethodus nachdrücklich gefordert, und in der Geltendmachung dieser Forderung in den Volksschulen geht der Herzog weiter als Comenius. Schließt er doch ausdrücklich das, was man nicht zum Vorzeigen haben kann, von dem Unterricht aus, während der Verfasser des Orbis pictus das Bild in einem sehr ausgedehnten Maße

*) Andreas Reyher, ein ausgezeichneter Schulmann und der eigentliche Schöpfer des Schulmethodus, war 1601 in Heinrichs bei Suhl geboren, studierte von 1621 zu Leipzig, wurde 1627 Magister, 1631 Mitglied des Lehrkörpers der Universität Leipzig, 1632 Rektor des Gymnasiums zu Schleusingen, 1640 zu Lüneburg und 1641 zu Gotha und war Herzog Ernsts beste Stütze bei der Schulreform. Er starb den 2. April 1673. — Vgl. Heine, Rektor Magister Andreas Reyher, Verfasser des Gothaischen Schulmethodus (im Programm des herzoglichen Gymnasiums zu Holzminden. Ostern 1882).

**) Müller, Bericht 2c. S. 105.

anstatt des wirklichen Gegenstandes benutzte.*) Noch heute bleiben wir weit hinter des Herzogs Anordnungen zurück; jeder Lehrer kann in diesem Stück von ihm lernen und sich das Gewissen schärfen lassen.

„Der Schul-Methodus war das bedeutendste pädagogische Werk seiner Zeit; zunächst wegen seines echt christlichen Geistes und seiner Richtung auf das wirkliche Leben, sodann aber auch deshalb, weil er die Ideen der größten Pädagogen jener Jahrhunderte in praktischer Weise dem Leben der Schule und damit dem Leben des Volkes zuführte" (Kehr).

Damit die Schulen des Herzogtums Gotha nach dieser Schulordnung nun auch eingerichtet und verwaltet werden könnten, scheute der Fürst kein Opfer. Jeder Schullehrer seines Ländchens erhielt ein Einkommen von 50 Gulden bar (nach jetzigem Geldwert etwa = 900 Mark) und außerdem noch freie Wohnung, Holz, Brotkorn für zwei Personen 2c. Alle Schulkinder erhielten die ABC- und Lesebücher unentgeltlich; vielen Schulen wurden auch die nötigen Lehrmittel sowie Veranschaulichungsmittel aller Art (Magnete, Sanduhren, Münzen u. dgl.) geschenkt. Für sich selbst aber darbte der Herzog.

Von den Büchern, welche auf seinen Antrieb herausgegeben wurden, ist das gegenwärtig noch bekannteste die sogenannte weimarische oder Nürnberger Bibel (1641); allerdings kein Schulbuch, aber ein noch heute geschätztes Bibelwerk mit Textauslegung, Karten und Kupferstichen. Seines hohen Preises wegen konnte dieses Bibelwerk in die Hütten der Armen im Volke allerdings nicht kommen, desto mehr Segen aber hat es in den Familien wohlhabenderer Bürger gebracht.**) Wie sehr dem Herzog die häusliche Erziehung am Herzen lag, beweist auch die von ihm veranlaßte Herausgabe einer „Kurzen Anleitung, wie die gemeine Schuljugend vornehmlich in und außer den gewöhnlichen Schullektionen sich zu verhalten". Diese Anleitung mußte in jedem Orte angeschlagen und bei jedem Schulexamen vorgelesen werden.

IX. Kapitel.

Die Schulordnungen, Schulen und Schulmeister des 17. Jahrhunderts.

1. Die Schulordnung der betreffenden Landschaft.***)

(Vormbaum, Evangelische Schulordnungen.)

2. Beschreibung des Titelkupfers zu dem um das Jahr 1700 erschienenen Buche „Sieben böse Geister, welche heutigen Tages die Küster oder sogenannten Dorfschulmeister regieren; als da sind der stolze, faule, grobe, falsche, böse, nasse, dumme Teufel, welchem kommt hintennach gehunken, als ein überleier, der arme Teufel".

*) „Als mit dem Erscheinen der Opera omnia des Comenius 1657 dessen Gedanken über die Anordnung der Volksch. in der Didactica magna bekannt wurden, hatte man in Gotha schon das Bessere" (Schmid, Gesch. d. Erziehung. IV. Bd. S. 48).

**) Ein Neudruck dieser Bibel wurde unlängst in St. Louis (Missouri) veranstaltet.

***) Besonders interessant ist die Schulordnung für das Erzstift Magdeburg vom Jahre 1658.

Dem Titel gegenüber befindet sich ein Kupfer, welches das Innere einer zweifenstrigen Schulstube darstellt. Durch das eine Fenster sieht man die Kirche, durch das andere, zu welchem einige Kinder verschiedene Viktualien hereinreichen, zwei Häuser des Dorfes. An der Wand unter dem ersten Fenster hängen neben einem Ellenmaße eine Menge Würste auf einer Leine, unter dem zweiten Fenster hängt eine mit Noten beschriebene Wandtafel. Im Hintergrunde des Zimmers sitzt eine Anzahl Kinder auf Holzbänken um einen großen Tisch herum; eins mit einer Lederbrille ohne Glas auf der Nase, zur Strafe für unrichtiges Lesen. Im Vordergrunde steht der Küster selbst, wie er eben im Begriffe ist, den entblößten bluttriefenden Hintern eines mit Kopf und Beinen durch die Sprossen einer schräggestellten Leiter gesteckten Knaben zu bearbeiten. Die rechte Hälfte des Mannes ist als Küster, mit langem Haar und in Küstertracht dargestellt, die linke Hälfte dagegen zeigt ihn als nackten Teufel, mit herabhängender welker Brust, mit Krallen an Hand und Fuß, mit den Hahnenfedern ꝛc. In der erhobenen Rechten hält er die Rute, in der linken gesenkten Teufelsklaue zwei Kirchenschlüssel und ein großes Schlächtermesser, so daß dadurch seine Funktionen als Schulmeister, als Küster und Handwerker charakterisiert sind.

(K. Richter, Reform der Lehrerseminare. Leipzig 1874.)

3. Aus dem Buche „Sieben böse Geister“ ꝛc.

Es giebt Schulmeister (wiewohl sie vielleicht so selten als ein weißer Rabe und man sie alle auf ein Zettelchen eines Fingers breit schreiben könnte), die da Chroniken schreiben, Tagebücher und Kalender machen, gute lateinische Poeten und Redner sind und so gute Predigten thun als mancher General-Superintendent, Uhren und Positive ꝛc. machen, welchen es an ihrem Rufe sehr wenig schadet, daß sie die Glockenstränge ziehen und andere Küsterdienste thun. Aber was ich hier schreibe, ist nur von der großen Masse der gemeinen Dorfküster geredet, die weder auf Schulen noch auf Handwerken haben gut thun wollen, daher sie sich des Bettelns zu erwehren in den Küsterstand begeben haben. Von der Grammatica anzufangen, wieviel sind ihrer wohl, die, ich will nicht sagen, lateinisch, sondern nur deutsch recht und ohne Anstoß, Stottern und Räuspern lesen können? Soll nun so ein dummer Teufel einmal eine Predigt ablesen, so erschrickt er davor, wie die Israeliten vor dem großen Riesen Goliath. Wenn es ihm nun gleich der Pastor eingekauet hat, läßt er doch beim Lesen oft das Beste aus, stottert und buchstabiert wie ein Schuljunge. Geschriebenes können sie noch viel weniger zu stande bringen; z. B.: für „Ritter des güldenen Vlies“ lesen sie „Vetter des güldenen Uliß“. Man wird wenig Schulmeister finden, welche so gelehrt sind, daß sie im Deutschen den Dativ und Akkusativ unterscheiden könnten. Es giebt wenig oder gar keine, welche richtig orthographisch schreiben oder einen geschickten Brief konzipieren könnten. Ja sie haben selten so viel Geschick, einen Brief nur abzuschreiben. Sie wissen nicht, wo sie ein Komma, Punktum u. dgl. machen sollen, können unmöglich eine gleiche Zeile schreiben, wenn sie nicht wie die kleinen Jungen blinde Linien ziehen. In der Rechenkunst können etliche das Einmaleins nicht; wenn sie addieren, fangen sie vorn bei den Thalern an, ja sie können nicht einmal zählen.

Bei dem Unterricht sind sie grimmigen Wesens gewohnt und meinen, sie können die Kinder nichts lehren, wenn sie sie nicht „scharf halten", stets poltern, schelten, auseseln, schlagen, peitschen, martern, peinigen und tyrannisieren; also daß man ihnen kein Unrecht thäte, wenn man sie Scharflehrer nennete, gleichwie man die Diebhenker Scharfrichter nennt. Wenn der Herr Schulmeister das Henkersamt verwaltet, da muß der arme Sünder aushalten, ja er muß selbst, will er nicht bis aufs Blut gestrichen sein, das Schloß von den Hosen aufschließen, sich überbücken und parat halten, da ihm denn der Schulmeister das Urteil vordeklinieret:

Nominativo: Lege dich,
Genetivo: Strecke dich,
Dativo: Über die Bank,
Accusativo: Mach's nicht lang,
Vocativo: Es thut mir weh,
Ablativo: Thu es nicht meh.

Weil aber die Jungen strampeln und hintenaus schlagen wie ein unbändig Pferd, so haben einige Schulmeister eine Leiter im Vorrat; da müssen die Jungen oben den Kopf und die Arme, unten aber die Beine durchstecken. Da kriegt nun der Schulmeister seine Henkersrute aus einem Eimer voll Wasser hervor, darein er sie eingeweicht, damit sie besser anziehen soll, hauet, peitscht und tummelt dem armen Schelm auf dem Hintergestell herum, daß er schreiet, daß man's übers dritte Haus hören möchte. Und da macht der Schulmeister einen rechten Glaubensartikel daraus, daß die Rute fromme Kinder mache.

Dabei sind die Schulmeister der Trunksucht und Völlerei ergeben. Eine Kanne und ein Kantor reimen sich, das ist ein altes wahres Sprichwort, welches, ob es wohl zum Possen erdichtet, dennoch seine gegründete Ursache hat.

Herzog Ernst der Fromme, dieser treue Pfleger der Volksschule, ist nicht nur für sein Ländchen, sondern für einen großen Teil des protestantischen Deutschlands von Bedeutung. Denn sein Beispiel fand Nachahmung, und die von ihm erlassene Schulordnung diente vielen in andern Ländern erlassenen Schulordnungen, wie einst die Bugenhagensche und württembergische Kirchenordnung, als Muster.

Diese im Verlauf des 17. Jahrhunderts zahlreich entstehenden neuen Schulordnungen waren nicht mehr bloß Teile der Kirchenordnungen, sondern selbständige Ordnungen. Auch faßten sie nicht, wie jene Kirchenordnungen, vorzugsweise die lateinischen und nur nebenbei die deutschen Schulen, sondern diese einzig und allein ins Auge. Im Zusammenhang damit wurde die Stellung der Lehrer wie der Schulen nach und nach eine andere als bisher. Die Lehrer nämlich, welche früher in erster Linie Kirchendiener gewesen waren und das Amt eines Lehrers nur als Nebensache verwaltet hatten, wurden jetzt, obgleich viele von ihnen noch mit Kirchendiensten betraut blieben, in erster Linie Schullehrer, fingen an, als solche einen besondern Stand zu bilden und den Namen „Schulmeister" oder „Schuldiener" anzunehmen.

Die deutschen Schulen erschienen jetzt nicht mehr als ein bloßer Notbehelf neben den lateinischen, sondern als ein dringendes Bedürfnis; ja man ließ, wenigstens in Flecken und Dörfern, viele lateinische Schulen

eingehen, um an deren Stelle deutsche zu errichten. Auf vielen Dörfern wurden neue deutsche Schulen gegründet, und kleinere Dörfer wurden in naheliegende größere eingeschult. In den Städten freilich, und zwar selbst in den kleinern, finden wir bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts als die eigentliche Stadtschule eine niedere lateinische Schule; neben dieser, oder auch mit ihr verbunden, eine kleinere deutsche Schule, und außerdem gewöhnlich noch eine Mädchenschule.

Durch jene Schulordnungen wurde auch der sogenannte Schulzwang zunächst im protestantischen Deutschland allgemein; desgleichen wurde die Dauer der Schulpflichtigkeit vom 6. oder 7. bis zum 13. oder 14. Jahre festgesetzt; es wurden für jeden Tag außer Mittwoch und Sonnabend 5—6 Schulstunden bestimmt, und es wurde die Verteilung der Schulstunden auf die Unterrichtsfächer durch Stundenpläne geordnet; es wurden die Ferien geregelt, und, um während der Schulzeit einen regelmäßigen Schulbesuch zu erzielen, die Lehrer angewiesen, Versäumnislisten zu führen, damit man gegen die Säumigen mit Schulstrafen vorgehen könne; die Aufsicht über die Lehrer durch die Pfarrer und Superintendenten erhielt eine bestimmte Gestalt. Endlich schrieben jene Schulordnungen Lehrpläne zur Beachtung vor und gaben den Lehrern sehr genaue Anweisungen für Übung der Schulzucht und Erteilung des Unterrichts. Die in letzterer Beziehung beobachteten Grundsätze beweisen es deutlich, daß man die Gedanken des Comenius auch in die Volksschule einzuführen suchte.

Freilich blieb die Wirklichkeit hinter den vorgeschriebenen Schulordnungen zurück; denn nicht hinter jeder neuen Schulordnung stand die Opferfreudigkeit eines Herzog Ernst. Vielfach trat der Entwicklung des Schulwesens auch die Gleichgiltigkeit, ja das Widerstreben der Eltern, sowie die mangelhafte Bildung der Lehrer in den Weg. Besondere Anstalten zur Bildung von Lehrern hatte man bis zum Anfang des 18. Jahrhunderts nicht; und selbst bis in das 19. Jahrhundert hinein ist es nicht selten, daß der Schulmeister ein früher gelerntes Handwerk neben seinem Schulamte fortsetzt. Hie und da gestattet man es sogar, daß der Schulmeister seine Profession „bei leichtern Arbeiten, dergleichen das Lesen ist", betreibt.

Wie es vielleicht in den meisten Volksschulen des 17. Jahrhunderts aussah und herging, davon zeugen die oben im Auszuge mitgeteilten Proben aus der Schrift „Sieben böse Geister" (2. 3). Jedenfalls enthält diese Schrift mancherlei Übertreibungen und Entstellungen. Immerhin ist es traurig, daß wir auch in diesem Jahrhundert neben jenes glänzende Schulbild aus dem Zeitalter der Reformation (Kap. IV) noch immer kein würdiges Seitenstück auf dem Gebiete des Volksschulwesens haben stellen können.*)

Durch jene Schulordnungen erhielt die Volksschule vorzugsweise nur ihre äußerliche Gestalt und Einrichtung. Erst mußte eine Erneuerung des religiösen, sittlichen und wissenschaftlichen Lebens eintreten, ehe es wirklich besser werden konnte. Gerade jetzt aber (Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts) war der Zustand der deutschen Nation ein heilloser. Noch herrschte nämlich im Bereich der evangelischen Kirche die buchstäbliche Rechtgläubigkeit, die sich vertrug mit weltlicher Gesinnung, roheste Sitte und gemeinster Streitsucht; und vergeblich war die Mahnung zur Einheit

*) Die „Sieben bösen Geister" sind in Israels Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften in einem genauen Neudruck wieder herausgegeben worden.

im Notwendigen, zur Freiheit im Nichtnotwendigen, zur Liebe in beidem. Auf den Universitäten und höhern Schulen hatte das Latein alleinige Geltung. Der deutsche Professor hielt es unter seiner Würde, in der Sprache des Volkes zu schreiben und zu lehren; insbesondere erschien auch dem Theologen das Latein unentbehrlich zur Entwicklung der Glaubenslehre bis ins denkbar Geringfügigste. An den Höfen und unter den höhern Ständen begann das Französische seinen Siegeszug. Und nicht nur, daß man die französische Sprache als die vollkommenste ansah, die französische Litteratur mindestens neben die klassische stellte — auch im Leben und in der Sitte ahmte man den Franzosen nach. Traurig war die Lage des Bürger- und Bauernstandes, der sich ohnedies am langsamsten von den Folgen des dreißigjährigen Krieges erholte. Denn der Schulunterricht war mangelhaft, die deutsche Predigt unerbaulich, das Gesetz fremd, die Sprache vor Gericht und im Amt unverständlich.

Da traten einige hochbegabte Männer auf, welche die Bahn zu einer neuen nationalen Bildung eröffneten. Leibniz († 1716), einer der vielseitigsten Gelehrten und scharfsinnigsten Denker aller Zeiten, rettete die deutsche Wissenschaft vor gänzlichem Verfall. Obwohl er selbst fast nur lateinisch schrieb, machte er sich doch Gedanken über die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache und entwarf den Plan der Berliner Akademie als einer „deutschgesinnten Sozietät der Wissenschaften". Wolf, ein Schüler von Leibniz, verfaßte bereits wissenschaftliche Werke in deutscher Sprache. Thomasius hielt seit 1687 deutsche Universitätsvorlesungen und gab im Jahre darauf die erste deutsche wissenschaftliche Zeitschrift heraus. Vor allen aber haben wir Spener zu erwähnen, weil dessen Bestrebungen für die Erneuerung des religiösen und sittlichen Lebens der Jugenderziehung sofort zu gute kamen. Spener (geb. 1635, im Todesjahr Ratichs, gest. 1705) war in seinen geistlichen Stellungen zu Straßburg, Frankfurt a. M., Dresden und Berlin vor allem auch bemüht, der Jugend eine bessere religiöse Bildung zu geben. „Hierauf", sagte er im Sinne Luthers, „stehet alle Hoffnung der nächstkünftigen Zeit, denn solch eine Welt bekommen wir, wie die Jugend jetzo aufwächset." Wegen der katechetischen Übungen, welche er an den Nachmittagen des Sonntags mit der Jugend anstellte, spotteten die Dresdner: „Statt eines Oberhofpredigers hat der Kurfürst einen Schulmeister erhalten." Aber die von ihm in der evangelischen Kirche begründete Richtung, der Pietismus genannt, gewann gegenüber der bis dahin herrschenden Richtung, dem Orthodoxismus, immer weitere Verbreitung. Der Orthodoxismus war seit Luthers Tode immer mehr in toten Formeln erstarrt; man begnügte sich mit dem äußerlich richtigen Bekenntnis, wie es in den symbolischen Büchern niedergelegt war, wenn auch Leben und Wandel solchem Bekenntnis widersprach; das Studium und Lesen der heiligen Schrift vernachlässigte man. Im Gegensatz gegen den Orthodoxismus drang der Pietismus auf Erweckung eines lebendigen Herzensglaubens, auf Bewährung eines solchen Glaubens in einem heiligen Leben und auf fleißiges Lesen der heiligen Schrift. In seiner Blütezeit vertrat er die freie Bewegung in geistigen und geistlichen Dingen; und damit hängt es zusammen, daß nicht nur der Religionsunterricht, sondern die gesamte Jugenderziehung durch ihn eine wesentliche Förderung erhielt. Dies geschah aber namentlich durch Francke.

X. Kapitel.

August Hermann Francke.*)

1. Auszug aus dem „Kurzen und einfältigen Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind". 1702.

Die Ehre Gottes muß in allen Dingen, aber absonderlich in Auferziehung und Unterweisung der Kinder als der Hauptzweck immer vor Augen sein, sowohl dem Präceptori als den Untergebenen selbst. Cultura animi oder die Gemütspflege ist das einzige Mittel, wodurch dieser Hauptzweck in Anweisung der Jugend erhalten wird. Denn wenn der Lehrende zu einem gottseligen und verständigen Wandel und zu nützlicher Wissenschaft die Jugend gebührend an-

*) Litteratur: G. Kramer, A. H. Francke. Ein Lebensbild. 2 Bde. Halle 1880; derselbe, A. H. Franckes pädagogische Schriften. Nebst einer Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen (Bibliothek pädagogischer Klassiker, herausgegeben von Fr. Mann. XI. Bd). Langensalza 1876. 2. Aufl. 1885; eine andere Ausgabe der pädagogischen Hauptschriften Franckes findet sich in der Pädagogischen Bibliothek von K. Richter; A. Stein, A. H. Francke. Zeit- und Lebensbild. 2. Aufl. Halle 1886; H. G. Stammler, Die pädagogischen Grundsätze und Ansichten A. H. Franckes systematisch dargestellt und beurteilt. Inaugural-Dissertation. Jena 1885; W. Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. 2 Bde. Berlin 1894; A. Ritschl, Geschichte des Pietismus. II. Bd. Bonn 1884; O. Frick, Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Halle 1883; G. F. Herzberg, A. H. Francke und sein hallesches Waisenhaus. Halle 1898; W. Fries, Die Franckeschen Stiftungen in ihrem zweiten Jahrhundert. Halle 1898; G. Knuth, A. H. Franckes Mitarbeiter an seinen Stiftungen. Halle 1898.

gewiesen und diese von ihm solches recht gefasset, haben die Menschen an ihrer Seite das Ihrige gethan und übergeben das übrige billig dem Rat und Willen Gottes. Wo aber die Lehrenden allerhand Nebenzwecke der Jugend vorstellen, in der Meinung, sie damit aufzumuntern und anzufrischen, e. g. sie sollen studieren, daß sie dermaleinst Kanzler, Superintendenten, Doctores u. s. w. werden, daß sie vornehm und hochangesehen in der Welt werden, daß sie einmal ihr Stück Brot haben oder zu Reichtum und guten Tagen gelangen mögen, daß sie es diesem oder jenem dereinst gleich- oder zuvorthun ꝛc.: da wird bald der Hauptzweck aus den Augen gesetzt und an dessen Stelle ein solcher abgeschmackter Nebenzweck erwählet. Die wahre Gemütspflege geht auf den Willen und Verstand. Wo man nur auf eines unter beiden sein Absehen hat, ist nichts Gutes zu hoffen. Am meisten ist wohl daran gelegen, daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde; daher am allermeisten hierauf zu sehen.

Hierzu soll nun ein kurzer und einfältiger Unterricht an die Hand gegeben werden, welcher auf zweien Stücken beruhen wird, nämlich 1. auf der Anführung zur wahren Gottseligkeit, 2. auf der Anführung zu wahrer christlicher Klugheit.

Das 1. Stück. Von Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit.

Die wahre Gottseligkeit wird der zarten Jugend am besten eingeflößet durch das gottselige Exempel des Präceptoris selbst, wie auch der Eltern, Großeltern und anderer, die an Eltern Statt sind, wie nicht minder durch das Exempel aller derer, mit welchen sie umgehen.

Die Katechisatio oder kurze und deutliche Einleitung zu der Hauptsumma der christlichen Lehre, so sie recht vorgenommen wird, ist auch nicht ein geringes Mittel zur Einpflanzung der wahren Gottseligkeit. Dabei aber zu merken, a. daß nicht alle Anweisung zur christlichen Lehre bis dahin zu versparen, da die Kinder selbst geschickt sind, den Katechismus zu lesen und auswendig zu lernen, sondern daß ihnen der Anfang der christlichen Lehre gleichsam mit der Muttermilch einzuflößen sei, wie man solches auch von den ersten Christen in der Kirchenhistorie an gar schönen Exempeln befindet. b. Wenn die Kinder ein wenig heranwachsen, ist zwar nötig, daß ihnen der kleine Kinderkatechismus frühzeitig beigebracht werde; doch ist hierbei vonnöten, einesteils, daß man ihnen durch eine Art von historischem Katechismus fein einfältig beibringe, wie alles zusammenhange, was ihnen zu wissen und zu glauben nötig ist; andernteils, daß man es nicht bei solcher historischen Wissenschaft und äußerlicher Erlernung des Katechismi lasse, sondern daß man sie bald auf ein herzliches Erkenntnis und thätiges Christentum mit aller Liebe und Sanftmut, damit sie den süßen Weg des Evangelii kennen lernen, führe. Daher sie zu gewöhnen sind, daß sie in allem ihrem Thun und Lassen eine Anwendung ihres Katechismi machen können. c. Ist vonnöten, daß man die Kinder durch ganz schlechte, einfältige und deutliche Fragen immer mehr und mehr auf den wahren Verstand des Katechismi führe, auch sie in einer stetigen Wiederholung und beständiger Anwendung auf ihr eigen Leben erhalte.

Die Lesung der heiligen Schrift ist auch so bald als nur immer möglich vorzunehmen, damit die Kinder fein frühzeitig aus der heiligen Schrift selbst unterwiesen werden zur Seligkeit. Und zwar ist da erstlich vonnöten,

daß man sie die ganze heilige Schrift von Anfang bis zum Ende selbst lesen lasse, daß sie den Inhalt der ganzen heiligen Schrift selbst erkennen und vor Augen sehen, was sie bis anhero aus dem Katechismo und aus mündlicher Unterredung gelernet. Wenn die ganze heilige Schrift durchgegangen ist, wird absonderlich vonnöten sein, das neue Testament vorzunehmen, weil solches den ganzen Grund unserer Seligkeit viel klarer und leichter an den Tag leget als das alte Testament. Hierbei aber ist beizeiten wohl zuzusehen, daß die Kinder aus dem Bibellesen kein opus operatum machen oder meinen, es sei genug, wenn sie nun die Bibel also traktieret haben; sondern man hat immer zu prüfen, ob sie auch in ihrem ganzen Leben die Früchte davon zeigen; und wenn sich das Gegenteil befindet, so hat man sie mit allem Fleiß zu erinnern, daß sie die heilige Schrift als eine Regel und Norm ihres Glaubens und Lebens gebrauchen müßten, und in welchem Stück ihre gegenwärtige Handlung nicht damit übereinstimmte. Zur Lesung der heiligen Schrift mag auch mitgerechnet werden, daß die Kinder einige Sprüche der heiligen Schrift auswendig lernen.

Mit Lesung der heiligen Schrift sind zwar einigermaßen verknüpfet die fleißigen Ermahnungen; doch ist hiervon etwas absonderlich zu melden, als von einem besondern Mittel, davon Paulus Eph. 6 schreibt: Ziehet die Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum HErrn.

Es giebt auch nicht wenig Vorteil, wenn der Informator den Kindern die Tugenden und Laster mit lebendigen Farben, doch ohne einigen Anstoß vorzumalen weiß.

Verheißungen und Drohungen sind auch jede zu gehöriger Zeit nötig; doch sind allein die Verheißungen dem Wege des Evangelii gemäß und müssen demnach solche allen Drohungen sehr weit vorgezogen werden, als davon auch weit größere Frucht zu hoffen ist. Vor allen Dingen aber hat man in allem diesen dahin zu sehen, daß ihr Herz recht erwecket werde, der Wirkung der göttlichen Gnade Platz und Raum zu geben, und daß man solche Wirkung nicht verhindere. Denn wo dieses erhalten ist, gehet es weit über alle Zucht und Lehre.

Ein sehr Großes würde auch zur Einpflanzung der wahren Gottseligkeit beitragen, wenn man wohl auf seiner Hut sein würde, daß man nicht aus Unverstand und Unvorsichtigkeit der Jugend zu Annehmung einiger Laster Anleitung gebe. Z. B. wenn man den Kindern Sparbüchsen giebt und lehrt sie mit Ernst darüber halten, daß sie ja nichts davon ausgeben. Was lehrt man sie damit anders als den Geiz unter dem Mantel der Sparsamkeit, darunter sich alle Geizige verbergen?

Demnächst ist zu merken, daß insonderheit drei Tugenden sind, welche man vor allen suchen muß den Kindern bei noch zarten Jahren einzupflanzen, so sie anders zu einer gründlichen und beständigen Gottseligkeit sollen angeführet werden, nämlich: Liebe zur Wahrheit, Gehorsam und Fleiß, da denn die entgegengesetzten Laster zugleich mit ebenso großem Ernst werden vermieden werden, nämlich Lügen, Eigenwille und Müßiggang. Durch die Liebe zur Wahrheit wird das Herz aufrichtig und redlich, auch frei und offen gegen jedermann und schämet sich, mit heimlichen und falschen Tücken umzugehen. Durch den herzlichen Gehorsam wird die Herrschaft des eigenen Willens und Vorwitzes niedergeleget und das Herz immer mehr und mehr erniedriget und

demütig gemacht, auch zu einer ungeheuchelten Bescheidenheit und Freundlichkeit angewiesen. Durch den Fleiß wird eine Beständigkeit in allen Dingen und eine Dauerhaftigkeit erlanget und das Gemüt frühzeitig aus der groben Unwissenheit und Unerfahrenheit herausgerissen.

Das Gebet ist ohne allen Streit eines der vornehmsten Stücke unsers Christentums; und ist wohl die Hauptursache, warum es diesfalls bei den meisten so gar schlecht bestellet ist, daß sie in ihrer Kindheit nicht mit rechtem Ernst und auf gebührende Art und Weise dazu angeführet sind, daß sie beizeiten hätten erkennen mögen, worinnen das rechte erhörliche Gebet bestehe, und wie sie damit vor Gott kommen müßten. Vor allem müssen die Kinder allmählich gewöhnt werden, daß sie ihre eigene Not mit eigenen Worten dem lieben Gott lernen vortragen.

In diesem allen ist höchst vonnöten, daß man alles Gute, so zum Christentum und einer wahren Gottseligkeit gehört, suche den Kindern mit Lust und Liebe beizubringen. Denn sonst möchte man wohl etwa von ihnen erhalten, daß sie aus Furcht den äußerlichen Schein eines gottseligen Wesens annehmen, aber die wahre Kraft werden sie nie durch den Zwang ins Herz fassen.

Summa: Sollen die Kinder zu einer wahren ungefärbten Gottseligkeit, welche bis in ihr Alter Frucht bringe, recht angewiesen werden, so müssen sowohl der Informator als die Eltern und sowohl der Vater als die Mutter, ja alle, die mit den Kindern umgehen, ihrer christlichen Pflicht nicht vergessen. Und wird wahrhaftig dazu nicht eine Klugheit des natürlichen Menschen, sondern eine Weisheit von oben herab erfordert, welche in allem und durch alles und bei aller Gelegenheit die Ehre des Allerhöchsten zu suchen und seinen Namen zu verherrlichen wisse und eine solche wichtige Sache nicht durch eigene Kraft und Geschicklichkeit wohl auszurichten gedenke, sondern vielmehr dafür halte, daß hier nichts sei, der da pflanzet, sondern allein Gott, der das Gedeihen dazu giebt.

Das 2. Stück. Von der Anführung zur christlichen Klugheit.

Nächst der wahren Gottseligkeit ist nichts Nötigeres, darauf in einer christlichen Auferziehung billig soll gesehen werden, als die christliche Klugheit.

Alle Klugheit, sie habe Namen, wie sie wolle, muß Gottes Ehre zum Ziel und Zweck haben und muß alle andern Dinge brauchen, solchen heiligen Zweck zu erreichen. Wo sie etwas anders suchet oder sich diesen oder jenen Nebenzweck setzet, ist sie vielmehr Falschheit, Betrug, Heuchelei und Arglist zu nennen als eine wahre Klugheit. Die Klugheit pflegt man einzuteilen in welt- und christliche Klugheit; und darinnen kann der Unterschied zwischen den beiden stehen bleiben, daß jene die irdischen, sichtbaren Dinge und die zur Erhaltung menschlicher Ordnung gehören, zur Ehre Gottes führet, diese aber mit geistlichen, himmlischen und ewigen Dingen umgehet.

Alle Klugheit, es sei die falsche oder die rechte, ruhet auf zwei Hauptsäulen, nämlich auf der Wissenschaft und Erkenntnis und der Erfahrung; mit diesem Unterschiede, daß jene diese beiden Stücke mißbrauchet, diese aber dieselben recht gebrauchet. Und es ist die wahre Klugheit nichts anders als das Auge im Menschen, dadurch der Mensch siehet, was zum besten dienet, und sich vor Schaden hütet. Solche gehet nun nicht allein die

Gelehrten an, sondern insgemein alle Menschen, sie seien, in welchem Stande sie wollen; daher auch hierinnen, nächst der Gottseligkeit, bei den Kindern ein wahrer Grund zu legen, damit sie in ihrem Leben klüglich handeln, Gott setze sie in eine Art zu leben, wie er wolle. Daraus dann auch folget, daß alle Begebenheiten und Zufälle und alle Dinge, damit man im gemeinen Leben umgehet, dazu dienen müssen, daß ein verständiger Informator seine Untergebenen zur Klugheit anweise.

2. Auszug aus der „Ordnung und Lehrart, wie selbige in den zum Waisenhause gehörigen Schulen eingeführt ist; worinnen nämlich zu befinden, wie die Kinder in und außer der Schule in christlicher Zucht zu halten und zum Lesen, zierlichen Schreiben, Rechnen, wie auch zur Musik und andern nützlichen Dingen anzuführen sind". 1702.

Zu dem Waisenhaus gehören jetzt 12 Schulen, nämlich 3 Klassen oder Schulen derjenigen Waisenkinder, welche zum Studieren gehalten werden, worunter auch etliche Bürgers- oder andere Kinder sind; eine Schule der Waisenknaben, die perfekt lesen können und gleich andern Kindern in den deutschen Schulen unterrichtet werden, nur daß sie auch zum Teil lateinisch, die Historie und Geographie nebst den Physicalibus lernen; eine Schule der Waisenknaben, die nicht fertig lesen können; zwei Schulen der Armenknaben; eine Schule von Waisenmägdlein; zwei Schulen der Armenmägdlein; eine Schule von Bürgerskindern, sowohl der Knaben als Mägdlein, an der Kirche; und endlich noch eine Schule im Weingarten, darinnen auch Knaben und Mägdlein informieret werden.

Zu diesen 12 Schulen sind aus den Studiosis auf die 30 Präceptores verordnet, da ein jeglicher in einer gewissen Schule seine gewissen Stunden zu informieren hat. — Über diese Präceptores ist ein Inspektor verordnet, welcher nebst einem Vize-Inspektor die Schulen zu besuchen und sowohl auf die Präceptores als Kinder acht zu haben und sie beiderseits, wo es nötig, ihrer Pflicht zu erinnern pfleget, damit die Information in guter Ordnung zu der Kinder Bestem gehalten und von keinem Teil mutwillig was versäumt werden möge. — Damit aber die Schulen in guter Ordnung fortgesetzt und hingegen aller Unordnung, die sich darinnen ereignen will, beizeiten gesteuert, auch das ganze Schulwesen je länger je besser eingerichtet werde, so wird von dem gedachten Inspektor mit den Präceptoribus wöchentlich eine Konferenz gehalten, welche mit Gesang und Gebet angefangen und auch wieder mit Gebet geschlossen wird.

Die Kinder in allen diesen Schulen werden dahin angehalten, nicht nur alle Tage in der Woche, sowohl vor- als nachmittags, sondern auch des Sonntags vor und nach der Predigt in die Schule zu kommen, damit sie immerzu wohl unterrichtet und desto ordentlicher in die Kirche und Betstunde geführt werden können.

Der vornehmste Endzweck in allen diesen Schulen ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentume mögen wohl angeführt werden. Das andere, was in diesen Schulen geschieht, ist, daß die Kinder auf eine deutliche Art im ABC, im Buchstabieren, Lesen, Rechnen und Schreiben 2c. unterrichtet werden, wie davon deutliche Nachricht folget:

Was insonderheit in den deutschen Schulen zu observieren.

1. Was in allen Stunden zu traktieren und mit welchem Methodo in jeder Stunde zu verfahren. — Die erste Frühstunde ist so zu halten, daß darin ein Morgengesang gesungen, gebetet, ein Kapitel aus dem neuen Testament gelesen, ein Hauptstück aus dem Katechismus repetiert wird.

Die andere Frühstunde wird, weil die Kinder unterschiedliche Lektionen darinnen haben, also verteilet: die erste halbe Stunde wird das Lesen mit den Kleinern vorgenommen; unterdessen müssen die Größern das zu Hause Gelernte repetieren 2c. Wenn dann die erste halbe Stunde auf obenerwähnte Art geendet, so wird mit den Größern der Katechismus traktieret, und unterdessen müssen die Kleinen angehalten werden, fleißig zuzuhören.

Die dritte Frühstunde wird, weil die Kinder unterschiedliche Lektionen haben, wieder so verteilet, daß man in der ersten halben Stunde mit den Kleinern diejenigen biblischen Sprüche traktieret, welche ihnen wöchentlich an die Hand gegeben werden und in den täglichen Abend-Betstunden pflegen wieder vorzukommen. Unterdessen sollen die Größern das, was sie zu Hause gelernet, entweder einen Psalm Davids oder das Evangelium und Epistel, nach dem Unterschiede der Tage repetieren. Wenn die halbe Stunde mit den Kleinern hingebracht, werden mit den Größern traktieret des Montags, Dienstags und Mittwochs die Psalmen Davids oder andere erbauliche Sprüche, die sie auswendig lernen müssen, am Donnerstag, Freitag und Sonnabend nimmt man die Evangelia und Episteln.

Darauf giebt der Präceptor den Kleinern Urlaub, wegzugehen. Die Größern aber bleiben und präparieren sich zum Schreiben, welches mit ihnen in der folgenden Stunde traktieret wird. (Es folgt die Anweisung für die Schreibstunde, beginnend mit dem charakteristischen Satze: „Kinder recht schreiben zu lehren, dazu gehöret ein großer Fleiß und ein ganzer Mensch.")

In der ersten Nachmittagsstunde wird, nachdem ein Gebet aus dem Herzen, das Vaterunser, der Glaube und Ehre sei Gott dem Vater 2c. gesprochen und ein Kapitel aus der Bibel gelesen oder statt dessen der Katechismus examiniert worden, in den Schulen, da nur große Kinder, die lesen können, informieret werden, des Montags, Dienstags, Donnerstags und Freitags die Arithmetica, des Mittwochs und Sonnabends aber die Musica traktieret. Zu der Arithmetica sind alle Kinder, die fertig lesen können, anzuführen. Die Musica wird mit den Mägdlein nur also getrieben, daß mit ihnen die gewöhnlichen Kirchengesänge fein langsam und andächtig gesungen werden, da denn darauf gesehen wird, daß sie beides, die Worte und die Melodieen der Lieder recht fassen, und soviel in der Kürze geschehen kann, auch vom rechten Verstande derselben unterrichtet werden. In den Knabenschulen aber werden auch die Principia der Figuralmusik gelehrt.

In der andern Nachmittagsstunde werden die Kleinern zuerst an die Lesetafel geführt und im Lesen exerziert. Unterdessen wird den Größern ein Spruch aufgegeben. Wenn die Kleinern gelesen, müssen die Größern ihre Sprüche auffagen, die ihnen dann der Präceptor durch Frage und Antwort einfältiglich zu explizieren und zu applizieren hat. Unterdessen hören entweder die Kleinern zu, oder der Präceptor läßt sie überlesen.

In der dritten Nachmittagsstunde gehen die Größern aus allen Schulen in einen Saal oder große Stube zu dem dazu verordneten Katecheten, welcher sowohl den Katechismus als auch das neue Testament mit ihnen treibet. Unterdessen wird mit den Kleinern in der Schule der Katechismus traktieret, und hat der Präceptor mit Fleiß dahin zu sehen, daß sie die Worte des Katechismus fertig lernen.

2. Von der Information der Waisenkinder insonderheit. — Weil die Waisenkinder der völligen Auferziehung zu genießen haben und des ganzen Tags unter guter Aufsicht und Anführung gehalten werden, auch daher bei ihnen mehr ausgerichtet werden kann als bei den übrigen armen Kindern, so ist deshalb ihre Information in einigen Stücken von der vorgesetzten Schulordnung unterschieden.

(Es folgt nun die „Frühordnung", „Vom Waschen", „Von den ordentlichen Schulstunden", dann ein Paragraph über die „Ergötzungs-Studia" und ein Paragraph über die „Mathematica".)

Alle Waisenknaben werden des Sommers über von einem Studioso Medicinae herbatim (botanisieren) geführet, daß sie die Kräuter kennen lernen, welches sonderlich denen ein guter Vorteil ist, die mit der Zeit entweder Medicinam studieren oder zur Apothekerkunst kommen sollen.

Weil auch einer, der nicht studieret, dennoch die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae und was seines Orts oder Landes Polizeiordnung sei, zu wissen wohl vonnöten hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will, wird ihnen auch außer den ordentlichen Schulstunden neben dem, daß sie zum Stricken angehalten werden, gleichsam spielender Weise von allen diesen Wissenschaften das Nötigste beigebracht, daß sie zum Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen und sich durch seine Werke zu seinem Lobe reizen lassen sollen, wie sie ein Land vom andern unterscheiden, wie sie reisen sollen, wie sie einen Acker messen oder teilen, wie sie den Kalender brauchen sollen 2c. Es ist dieses das Fürnehmen gewesen des hochseligen Herzogs Ernst zu Sachsen-Gotha, welcher nicht allein für diejenigen Knaben, welche nicht studieren, sondern zu Handwerkern, Künstlern und Kaufleuten gethan werden sollen, eine besondere deutsche Schule geordnet, sondern auch zu solchem Zweck ein besonderes Büchlein in deutscher Sprache, darinnen die Principia der vornehmsten und nützlichsten Wissenschaften kurz verfasset sind, hat herausgeben lassen, welches Büchlein denn auch bishero bei den Waisenkindern dazu gebraucht worden.

Der vorstehend im Auszug mitgeteilte „Kurze und einfältige Unterricht" ist eines der bedeutendsten pädagogischen Schriftstücke, die wir überhaupt besitzen. Ein Großmeister der Erziehungskunst, **August Hermann Francke,** hat ihn verfaßt. Francke war 1663 zu Lübeck geboren. Als er im 3. Lebensjahre stand, siedelten seine Eltern nach Gotha über. Dies war für Francke von Wichtigkeit. Denn in Gotha baute eben damals Ernst der Fromme die Kirche und Schule seines Landes, und das treffliche Gymnasium desselben gewährte dem hoffnungsvollen Knaben und Jünglinge die Elemente der wissenschaftlichen Bildung. Theologischen und philologischen Studien widmete sich Francke mit großem Eifer auf

den Universitäten zu Erfurt, Kiel und Leipzig. In letzterer Stadt begann er auch in dem nämlichen Jahre, in welchem Spener nach Dresden berufen wurde (1686), erbauliche Erklärungen der heiligen Schrift, und zwar in deutscher Sprache. Im Jahre darauf finden wir ihn in Lüneburg, wo er gelegentlich einer Predigtvorbereitung eine gänzliche innerliche Umwandlung erfuhr, 1688 in Hamburg. Hier lernte er bei seinen ersten Versuchen im Unterrichten selbst „Liebe, Geduld und Nachsicht". Damals ward auch, wie er erzählt, der Wunsch in ihm lebendig, daß er von Gott gewürdigt werden möchte, zur Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens etwas beitragen zu können.

Dieser Wunsch ward ihm im reichlichsten Maße erfüllt. Nachdem er noch zweimal auf längere Zeit in Gotha sich aufgehalten und unter Anleitung des trefflichen Reyher den Schulmethodus und das gothaische Volksschulwesen kennen gelernt hatte, kam er 1692 durch Speners Einfluß als Professor an die damals in der Gründung begriffene Universität Halle, ward zugleich zum Pfarrer der Vorstadt Glaucha berufen und gründete daselbst drei Jahre später (1695) die nach ihm benannten Stiftungen, deren Gliederung aus der Einleitung zu der „Ordnung und Lehrart" vom Jahre 1702 zu erkennen ist. Die Stiftungen begannen mit der Einrichtung einer Armenschule. Zur Unterstützung der bettelnden Hausarmen hatte Francke eine Armenbüchse in seiner Wohnung befestigt. Als er einmal 7 Gulden eingelegt fand, sprach er: „Das ist ein ehrlich Kapital, davon muß man etwas Rechtes stiften, ich will eine Armenschule damit anfangen." Alsbald kaufte er für die bettelnden Kinder Bücher und nahm einen armen Studenten an, der sie täglich zwei Stunden zu unterrichten hatte. Bald darauf schickten auch Bürgersleute aus der Stadt Halle gegen Entrichtung von Schulgeld ihre Kinder in diese Schule, und schon im nächsten Winter mußten die Armenkinder von den Bürgerskindern geschieden werden. So entstand eine Armenschule und eine Bürgerschule, in welcher „auch zum Teil im Lateinischen" 2c. unterrichtet wurde (2). In dem nämlichen Jahre wurden auch verwahrloste Kinder ganz aufgenommen. So entstand das Waisenhaus, das Francke seitdem als den Kern des Ganzen ansah. Endlich nahm Francke darauf Bedacht, die Kinder wohlhabender und adliger Eltern zu unterrichten. So entstand die lateinische Schule, welche auch von den zum Studieren geeignet erscheinenden Waisenknaben besucht wurde, und das Pädagogium. Als Francke 1727 starb, zählten seine Stiftungen mehr als 2000 Schüler in Schulen der verschiedensten Art.

Der vornehmste Endzweck, welchen Francke in allen diesen Schulen wie bei jeglicher Art von Erziehung verfolgte, ist in den beiden oben mitgeteilten Auszügen deutlich ausgesprochen. Jeden „Nebenzweck" schließt Francke ausdrücklich aus. Unter den im „Kurzen und einfältigen Unterricht" besprochenen Erziehungsmitteln galten ihm die Gebetsübung, das Beispiel der Lehrer und der Unterricht als die wichtigsten.

Die Gebetsübung nahm den ersten Platz ein. In den deutschen Schulen wurde, wie wir aus der „Ordnung" von 1702 entnehmen, die erste Früh- und die erste Nachmittagsstunde zu längern Andachten benutzt. Außerdem wurde vor dem Beginn und zum Schluß jeder Unterrichtsstunde ein kurzes Gebet gesprochen und nach dem Nachmittagsunterricht noch eine öffentliche Betstunde in der Kirche mit allen Kindern abgehalten. In den Spruch- und Katechismusstunden wurden die Schüler zum „Gebet aus dem Herzen" angewiesen; auch beim Spazierengehen sollten die Lehrer unter

freiem Himmel mit ihren Schülern ein erweckliches Lied anstimmen und zuweilen beten. Endlich mußten die Schüler den sonntäglichen Gottesdienst zweimal besuchen und nach der Nachmittagspredigt auch noch an einer Betstunde teilnehmen (2). In der That des Guten zu viel!

Von den Lehrern verlangte Francke im Sinne des Pietismus, daß sie „wahrhaft bekehrt" seien. Ohne wahre Bekehrung zu Gott, sagte er, kann kein Lehrer seinem Amte auch nur im geringsten Genüge leisten. Den Segen in demselben darf er nicht von menschlicher Klugheit und Arbeit erwarten, sondern von dem unendlichen Erbarmen Gottes; daher ihm auch nichts nötiger ist als beten. In Ausübung der Zucht soll der Lehrer das rechte Maß beachten und eine Strafe nicht aus fleischlichem Zorn, sondern in erbarmender Liebe als Vater verrichten. Francke ist der erste, welcher die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Erziehung erkannt hat.*)

Von allen Unterrichtsgegenständen galt in den deutschen Schulen der Katechismusunterricht, der durch Spener soeben wieder neues Leben bekommen hatte, als der wichtigste; ihm wurden darum täglich mehrere Stunden gewidmet. Außerdem wurden täglich in besondern Stunden Sprüche und Psalmen gelernt; und es wurde, sobald es möglich war, die Lesung der ganzen Bibel vorgenommen. Besonderer Unterricht in der biblischen Geschichte wurde nicht erteilt, obgleich Francke den Wert der biblischen Geschichte an sich und für die Erklärung des Katechismus wohl erkannt zu haben scheint (s. Kurz. u. einf. Unterr.).**) Alle Kinder wurden im Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesange unterrichtet; allein für alle diese Fächer, die er als „das andere" bezeichnet, setzte Francke nicht mehr Zeit an als für den Religionsunterricht. Die Mädchen erhielten Unterricht in den weiblichen Handarbeiten aller Art; stricken mußten auch die Waisenknaben. Endlich sollte den Kindern „gleichsam spielend" das Wichtigste aus der Natur- und Erdkunde, der Meßkunst und Kalenderkunde beigebracht werden. Francke knüpfte in diesem Stück ausdrücklich bei Ernst dem Frommen an, blieb aber hinter diesem in seinen Forderungen und Leistungen jedenfalls weit zurück, wie er denn den in Rede stehenden Unterricht nur für die Waisenkinder verlangte.

Die meisten von Franckes pädagogischen Schriften haben, wie die beiden oben im Auszug mitgeteilten, die Form von Instruktionen. Dies hängt mit der pädagogischen Hauptwirksamkeit Franckes, die wesentlich in der Leitung seiner Stiftungen bestand, und mit dem damaligen Mangel an berufsmäßig ausgebildeten Lehrern zusammen. Die zahlreichen Lehrer für seine Anstalten mußte Francke meist aus der Zahl der Theologie Studierenden nehmen. Dabei war es von Anfang an seine bestimmte Absicht, „aus den Studenten Schulleute zu machen, welche man darnach im Lande nützlich gebrauchen könnte". Zu dem Ende regelte er

*) Einen Auszug aus den hierher gehörigen Schriftstücken Franckes zu geben habe ich deswegen unterlassen, weil jeder Auszug nur ein schwaches Bild von dem Reichtum und der Tiefe der Franckeschen Pädagogik nach dieser Richtung hin liefern würde. — Zur Lektüre empfiehlt sich der betreffende Abschnitt aus dem „Kurzen und einfält. Unterricht" und die „Instruktion für die Präceptores, was sie bei der Disziplin wohl zu beachten" (Richter, A. H. Francke. S. 77 ff. 560 ff.). — Letztere Schrift ist gesondert herausgegeben von J. Romeiks. Breslau 1894.

**) In dem Pädagogium betrieb Francke die biblische Geschichte als einen Teil der Universalgeschichte und benutzte sie auch zu Übungen in der deutschen, lateinischen und französischen Sprache.

die Arbeit in seinen Stiftungen durch genaue Instruktionen, welche er den Lehrern teils schriftlich, teils mündlich erteilte. Er stellte jeder einzelnen Schule einen Inspektor vor, welcher, ohne selbst Unterricht erteilen zu müssen, gehalten war, durch tägliche Inspektion aller Stunden und daran geknüpfte Belehrungen und häufige Konferenzen die möglichst genaue Ausführung der Instruktionen zu bewirken. Endlich richtete er eine Art von Seminar ein, in welchem die jungen Lehrer von einem Inspektor Anweisung für ihr Amt erhielten. Daß Francke jene Absicht, brauchbare Schulleute zu bilden, erreicht hat, gehört mit zu den großen Segnungen, welche seine Stiftungen gebracht haben. Sie wurden dadurch ein Schullehrerseminar im großen Stile, das nämlich seine Zöglinge in alle Arten von Schulen und fast nach allen Ländern Europas aussandte, und in dieser Beziehung nur von Iferten übertroffen worden ist.*) Erst von jetzt ab erkannte man die Notwendigkeit einer eigentlichen Lehrerbildung, dachte über die Weise und Mittel derselben nach und fing an, die Gründung von Seminaren ins Auge zu fassen. Auch ist noch dies hervorzuheben, daß seit Franckes Zeiten ein allgemeines reges Interesse an dem Erziehungs- und Schulwesen sich zu zeigen begann. — Zum Schluß müssen wir noch eines Segens der Franckeschen Stiftungen Erwähnung thun. In denselben gründete unter Mitwirkung Franckes der Freiherr von Canstein die erste größere Bibelanstalt (1712), welche für die Bildung des Volkes und seiner Kinder durch billige Darreichung von Bibeln und neuen Testamenten von großer Bedeutung gewesen ist und noch ist.

Im Sinne und Geiste Franckes arbeiteten in Württemberg Bengel und Flattich für die Verbesserung des Erziehungswesens.**) Am frischesten aber erwies sich der von Francke ausgehende Zug, was die Volksschule betrifft, in dem jungen Königreich Preußen. Vor den andern deutschen Staaten erhob sich Preußen seit Friedrich Wilhelm dem großen Kurfürsten an Einfluß und Ansehen, während das deutsche Reich unter seinen Kaisern Leopold I., Joseph I. und Karl VI. in große Schwäche herabsank. Namentlich vermochten diese Kaiser nicht dem Andringen Frankreichs unter Ludwig XIV. zu widerstehen; und noch beklagenswerter als der Verlust an Land und Leuten (Elsaß) war der Umstand, daß die deutschen Höfe sich von französischer Sitte und Bildung abhängig machten, die Üppigkeit und Schwelgerei der Franzosen nachahmten und dadurch die Zerrüttung der Staatseinkünfte sowie die Verarmung des Volkes herbeiführten. Auch Preußen war unter Friedrich I., dem Nachfolger des großen Kurfürsten, in der Gefahr, dem Streben nach dem Glanz einer nach französischem Muster eingerichteten Hofhaltung zu erliegen. Aber Friedrich Wilhelm I. verschmähte alles französische Wesen grundsätzlich. „Gegenüber der französischen Sittenlosigkeit, wie sie fast alle Höfe beherrschte, wollte er ein guter und strenger

*) Vgl. Pestalozzi (Kap. XVI).

**) Privatlektüre: Flattichs „Anmerkungen zum Informationswerk"; Ledderhose, Flattichs Leben und Schriften. 5. Aufl. Heidelberg 1873; Sperber, Pädagog. Lesestücke II. 2. Aufl. Gütersloh 1899. — Die im Sinne Speners und Franckes für Württemberg am 26. Juni 1729 erlassene „Erneute Ordnung für die deutschen Schulen des Herzogtums Württemberg" bezeichnet den Höhepunkt, auf den sich die Schulgesetzgebung in jener Zeit im protestantischen Deutschland überhaupt erhoben hat (Vormbaum, Schulordnungen III. S. 304 ff.). — Ein interessantes Seitenstück zu dieser Ordnung bildet das nachher zu nennende preußische General-Land-Schul-Reglement (Kap. XII).

deutscher Hausvater sowohl in seiner Familie als auch in seinem Lande sein." Als solcher faßte er seinen königlichen Beruf recht eigentlich als einen Erzieherberuf auf. Nicht nur der Beamte und Soldat, sondern auch der Bürger und Bauer erfuhr die Einwirkungen des königlichen Pädagogen und leitete sie weiter in den engern Kreis seines Hauses und seiner Umgebung. Gottesfurcht, Pflichttreue, Gehorsam, Reinlichkeit und Ordnungssinn: das vornehmlich waren die Tugenden, die der König überall suchte und, wo er sie nicht fand, zu begründen sich bemühte, sei es auch mit roher Gewalt. Die Künste und Wissenschaften, deren damaliger Zustand in Deutschland übrigens ein keineswegs erfreulicher war („Periode der Nachahmung" 1624—1748), erschienen dem einfachen Mann als Luxus, und ihre Vertreter hat er wenig geachtet, ja verhöhnt. Aber soweit ihm die Bildung praktischen Wert zu haben schien, hat er keine Mühe und kein Opfer gescheut, um sie zu fördern. Namentlich den niedern Volksklassen wandte er seine Sorge zu, daher er auch in die neue Staatsordnung, die er schuf, einen regelmäßigen Volksschulunterricht eingliederte.

XI. Kapitel.

Friedrich Wilhelm I. von Preußen.

Principia regulativa vom 13. Juli 1736, oder General-Schulen-Plan, nach welchem das Landschulwesen im Königreich Preußen eingerichtet werden soll.

1. Das Schulgebäude errichten und unterhalten die assoziierten Gemeinden auf den Fuß wie die Priester- und Küsterhäuser. 2. Se. K. Maj. geben das freie Bauholz; Thüren, Fenster und Kachelofen werden von den Kollektengeldern verfertigt. 3. Se. Maj. geben auch das freie Brennholz, welches die Gemeinden anfahren. 4. Jede Kirche, sowohl in den Städten als auf dem Lande, zahlt zum Unterhalt der Schulmeister jährlich 4 Thaler. Dagegen der Pastor loci die Schulmeister dahin anhält, daß sie den Kirchendienst, als z. E. die Kirchen rein zu machen, mit verrichten helfen. Die Präceptores nehmen an besagten 4 Thalern keinen Teil, sondern solche bleiben lediglich zum Unterhalt für die Schulmeister. 5. Sollten so arme Kirchen sein, daß sie sothane 4 Thaler jährlich aufzubringen nicht im stande, zahlet solche der Patronus ecclesiae. 6. Zur Subsistenz wird dem Schulmeister eine Kuh und ein Kalb, item ein paar Schweine und etwas Federvieh frei auf der Weide gehalten und 2 Fuder Heu und 2 Fuder Stroh gereichet. Hiernächst bekommt er 7. von Sr. K. Maj. einen Morgen Land, welcher allemal hinter seinem Hause anzuweisen, solchen aufs beste zu nutzen. Die eingewidmeten*) Dorfschaften bearbeiten solchen und halten ihn im Gehege. 8. Bekommt der Schulmeister von den gesamten Bauern seines Distrikts per Hufe 1/4 Roggen, 2 Metzen Gerste. Geht der Roggen über 1/2 Wispel, werden die Portiones der Bauern kleiner, geht er drunter, legen sie zu. 9. Jedes

*) „Eingewidmet" = eingepfarrt; Widem = Pfarrgut, Pfarre (vom mhd. widemen = stiften, ausstatten).

Schulkind von 5 bis 12 Jahren inkl. giebt ihm jährlich, es gehe zur Schule oder nicht, 15 gr. prß. oder 4 ggr. 10. Ist der Schulmeister ein Handwerker, kann er sich schon ernähren; ist er keiner, wird ihm erlaubt, in der Ernte 6 Wochen auf Tagelohn zu gehen. 11. Der Schulmeister ist frei von Kopf- und Hornschoß, ingleichen Schutzgeld. 12. Im Fall ein Bauer oder Instmann mehr als 2 Kinder hätte, die zur Schule gebracht werden könnten, wird der Überrest des Schulgeldes von den Interessen der 50,000 Thaler bezahlt. 13. Der zweite Klingelbeutel ist für die Schulmeister. 14. Wo Köllmer*) wohnen, dieselben geben den Bauern gleich, nämlich 1/4 Korn und 2 Metzen Gerste. Weil aber sonst ihre Kondition besser als der Bauern, bezahlen sie für jedes Kind jährlich 6 ggr. Schulgeld. Aus obigem Fonds der 50,000 Thaler wird ihnen nichts zur Hilfe gegeben. 15. Die Beamten sind zwar frei; schicken sie aber ihre Kinder zur Schule, zahlen sie für das Kind monatlich 2 ggr. Alle übrigen Amtsbedienten zahlen wie die Köllmer pr. Kind 6 ggr. jährlich. Forstbediente wie die Beamten; Warten**) wie die Bauern. Diese sind auch gehalten, ihre Kinder zur Schule zu schicken. 16. Jedes Schulkind, wenn es konfirmiert wird, bezahlet dem Schulmeister 6 ggr. 17. Aller Orten, wo unumgängliche Impedimenta sein, daß keine hinlängliche Sozietäten zusammengebracht werden können, e. g. wo durch Wasser und Wald starke Abschnitte sein, wird der Zuschub aus dem zweiten Klingelbeutel gethan, und weil dieser nicht weit hinreichen wird, kann für jede Hochzeit von dem Pastor loci 30 gr. prß. oder 8 ggr. zur Subsistenz der Schulmeister gefordert und zum Zuschub an solchen Orten angewandt werden, damit der K. Fonds der 50,000 Thaler nicht beschwert werde. 18. Jedem Schulmeister muß ein Platz zum Küchengarten gleich hinter seinem Hause angewiesen werden. 19. Wird sich der Adel hiernach zu richten haben und zur gemeinschaftlichen Einrichtung der Schulen die Hand bieten, wiewohl ihnen frei stehet, die Sache nach ihrem besten Gefallen einzurichten, nur daß der Schulmeister seine Subsistenz habe und der von Sr. K. Maj. intendierte Endzweck erreicht werde. Endlich so muß jeder Prediger auf die richtige Observanz dieser Stiftung vigilieren und die Saumseligen sofort bei der K. Kriegs- und Domänenkammer***) anzeigen, welche sodann, wenn der Beamte längstens binnen 14 Tagen das rückständige Schulgeld nicht beischaffet, die Beamten dazu anzuhalten und das Geld allenfalls von der Lieferung abzuziehen hat.

Vorstehende straffe und überaus schlichte Verordnung, ein treuer Ausdruck der Persönlichkeit des Königs **Friedrich Wilhelm I.**, welcher sie gegeben, ist in der Geschichte des deutschen Volksschulwesens von hervorragender Bedeutung. Denn sie hat dem Landschulwesen in „Ostpreußen und Litauen" eine so feste und bestimmte Gestalt gegeben, wie sie dazumal das Schulwesen keines europäischen Landes hatte, und ihre Wirkungen reichen dort bis in die gegenwärtige Zeit. Aufs genaueste ordnet der Schulenplan an, wie die Schulgebäude zu errichten und zu unterhalten sind; aufs umsichtigste werden dem Schulmeister die Quellen für sein

*) Besitzer, die ihr Gut zu „kulmischem Recht" hatten.
**) Forstwärter.
***) Die den gegenwärtigen Regierungen entsprechende Behörde.

Einkommen angewiesen; im engsten Anschluß an die örtlichen Verhältnisse wird die Schulstelle mit Land, Garten und Berechtigung zum Viehtreiben ausgestattet; in ernsten Worten werden Adel und Geistlichkeit an ihre Pflichten betreffs der Schulen erinnert. Die eine Hauptbedingung für die gedeihliche Entwicklung des Volksschulwesens, ein auskömmliches Lehrergehalt, ist für die damalige Zeit durch den Schulenplan in vollständigster Weise erfüllt. Dies alles in einer Landschaft, die, hinsichtlich ihrer Kultur und der Bedingungen derselben gegen den Westen ohnehin zurückstehend, beim Regierungsantritt Friedrich Wilhelms in Zuständen sich befand, wie sie der dreißigjährige Krieg immer nur über einzelne Bezirke Deutschlands gebracht hatte. Dort hatte nämlich der schwedisch-polnische Krieg mit dem furchtbaren, noch jetzt im Andenken des Volkes lebenden Tartareneinfall von 1655—1660 gewütet; die kaum vernarbenden Wunden hatte sodann der schwedisch-brandenburgische Krieg 1675—1679 wieder aufgerissen; endlich hatte die weithin treffende Pest der Jahre 1709 und 1710 nirgends ärger gewütet als in Ostpreußen.

Auf häufig wiederholten Reisen dahin erkannte der König aus eigener Anschauung, daß das Landvolk „in einem höchst deplorablen Zustande in Ansehung alles Wissens und Thuns" sich befände. Zu einer einzigen Kirche gehörten bis 90 Dörfer und darüber, so daß manche Kirchgänger einen Kirchweg von 4—5 Meilen zu machen hatten. Nach dem Bericht eines Erzpriesters (Superintendenten) vom Jahre 1740 befanden sich, als er 1712 in das Erzpriestertum eingesetzt wurde, in den meisten, auch wohl größten Parochieen desselben außer bei den Pfarrern und Schulmeistern nicht eine Bibel oder ein Testament und nur sehr wenig Gesangbücher und Katechismen. Ja die Prediger in zwei Kirchspielen, welche je 40 Jahre im Amte gestanden, hatten die 40 Jahre hindurch nimmer eine Bibel besessen, sondern sich mit Postillen beholfen. In einem von diesen Kirchspielen konnte außer dem Pfarrer und Schulmeister niemand, auch nicht die Kinder des Pfarrers, lesen. Das gemeine Volk befand sich natürlich in der größten Unwissenheit, ja in einem Zustande halb tierischer Roheit.

Schulen gab es außer in den wenigen Städten nur in den Kirchdörfern, aber nicht einmal in allen. Und was konnte eine bis 5 Meilen entfernte Kirchschule der Jugend da nützen, wo auch bei kürzerer Entfernung der schlechten, unsichern Wege, des Viehhütens und häufiger ansteckender Krankheiten halber ein nur einigermaßen regelmäßiger Schulbesuch unmöglich war?

Jener Schulenplan ist die Summa fast unzähliger einzelner Verordnungen. Schon 1718 befahl der König aufs nachdrücklichste, „mit zusammengesetzten Kräften doch endlich der Unwissenheit abzuhelfen, die Leute zur Erkenntnis Gottes zu bringen, Kirchen und Schulen zu erbauen und einzurichten und solche mit tüchtigen Pfarrern und Schullehrern ohne Anstand zu besetzen". An dem nämlichen Tage schrieb er an den Hofprediger Lysius in Königsberg (den „preußischen Francke") und an Francke in Halle, „daß sie mit einander beratschlagen und Vorschläge thun sollten, wie das Werk am besten anzugreifen wäre, und daß sie zugleich für tüchtige Prediger und Schullehrer sorgen sollten".

Trotzdem entstanden bei dem Widerstreben des Adels und des Volkes, ja der Behörden und der Geistlichkeit anfangs nur wenig Schulen. Die Litauer meinten, das Lernen der Kinder aus Büchern werde keinen Bestand haben, sondern als eine unnütze Sache bald wieder abgeschafft werden;

andere wollten sogar ihre Kinder lieber wieder „papistisch“ werden lassen als in die Schule schicken. Als der König zur Zeit der Einwanderung der Salzburger 1732 ins Land kam, sah er mit gerechtem Unwillen nicht mehr als 19 Schulen errichtet, wo er Hunderte zu sehen gehofft. Von da aber drang er durch geschärfte Befehle, und indem er seine Unterstützungen verdoppelte, mit seinem Willen durch. Innerhalb dreier Jahre wurden nicht weniger als 900, überhaupt aber weit über 1000 Landschulen während seiner Regierung eingerichtet. Auch Sonntagsschulen richtete der König ein und brachte die sonntäglichen Katechisationen und die jährlichen Visitationen wieder in Gang.

Des Königs rechte Hand bei diesem großartigen Werke war der Professor und Kirchenrat Schultz zu Königsberg. Wo bei den größten Schwierigkeiten jeder verzagte und den beharrlichen König andern Sinnes zu machen suchte, behielt Schultz Mut und Freudigkeit. Selbst im höhern Alter ermüdete er nicht; und als Lohn seiner Thätigkeit hatte er die Freude, das Werk, welches er unter Erfahrung vieler Mühseligkeit und unsäglichen Kummers angefangen hatte, mit Erfolg gekrönt zu sehen. Noch zu Anfang dieses Jahrhunderts war sein rastloser Eifer bei den Ostpreußen in frischem, dankbarem Andenken.

Außer den reichlichen Beisteuern, welche der König gemäß dem Schulenplan zur Aufrichtung und Erhaltung der Schulen gewährte, begründete er mit 50000 Thalern eine Stiftung (Mons pietatis), deren Interessen zum Unterhalt der Lehrer in ärmern Gemeinden dienen sollten. Er ließ die Bibel ins Litauische und Polnische übersetzen und schenkte der Landbevölkerung Tausende von litauischen, polnischen und deutschen Bibeln.

Zur Förderung seiner segensvollen Arbeit an den Schulen diente noch dies, daß er Ordnung, Pünktlichkeit und Gerechtigkeit in der Verwaltung des Landes herbeiführte, die Landeskultur hob, für die Bildung tüchtiger Prediger, für die Errichtung neuer Kirchspiele, für die Hebung des höhern Schulwesens Sorge trug. Die Leibeigenschaft, Erbunterthänigkeit und Gutspflichtigkeit der Domäneninsassen hob er in Preußen gänzlich auf, wie er denn auf Ermäßigung und Begrenzung der bäuerlichen Lasten in allen seinen Staaten hinwirkte.

Was Friedrich Wilhelm in Ostpreußen und Litauen für das Volksschulwesen gethan hat, sichert ihm für immer einen der ersten Plätze in der Geschichte desselben.

Wir wenden uns noch in Kürze nach dem westlichen Teile der Monarchie. Hier begründete der König einen strengen Schulzwang für die Kinder vom 5. bis zum 12. Jahre, erließ geschärfte Vorschriften über die Beaufsichtigung der Schulen, schrieb bestimmte Lehrbücher für den Unterricht vor, begünstigte Francke und dessen Anhänger, errichtete die Waisenhäuser zu Berlin und Potsdam sowie das erste preußische Schullehrer-Seminar (Stettin 1735). Pommern verdankt ihm, wie Ostpreußen und Litauen, die ersten umfassendern Sorgen für das Volksschulwesen.

In welchem Sinne der König sein Werk trieb, ersieht man aus einer Randbemerkung, die er eigenhändig neben eine Verordnung setzte: „Wenn ich auch das Land baue und verbessere und mache keine Christen, so hilft mir alles nichts“, und aus dem Befehle, daß die Oberleitung des Schulwesens einem „Weltlichen“ übergeben werden müsse, der ein „Gottesmann“ sei.

Bei seiner letzten Anwesenheit in Preußen (1739) nahm der König zu seiner Freude eine merkliche Verbesserung im Schulwesen wahr. Daß alle litauischen und polnischen Kinder, selbst im „Christentum" auch in der deutschen Sprache unterrichtet würden, gehört mit zu seinem letzten Willen.*) Wie sehr der wohlmeinende, aber starre Pädagoge in seinen Erziehungsmitteln sich vergreifen konnte, zeigt die Erziehung seines großen Sohnes. Doch durfte er kurz vor seinem Abscheiden sagen: „Mein Gott, ich sterbe zufrieden, da ich einen so würdigen Sohn und Nachfolger habe."

XII. Kapitel.

Friedrich der Große und die Aufklärungszeit.

Auszug aus dem General-Land-Schul-Reglement v. 12. August 1763.**)

Wir Friedrich 2c. thun kund und fügen hiermit jedermänniglich zu wissen: Demnach Wir zu Unserm höchsten Mißfallen selbst wahrgenommen, daß das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Lande bisher in äußersten Verfall geraten und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehresten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf den Dörfern in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen: so ist Unser so wohlbedachter als ernster Wille, daß das Schulwesen auf dem Lande in allen Unsern Provinzen auf einen bessern Fuß als bishero gesetzt werden soll. Denn so angelegentlich Wir nach wiederhergestellter Ruhe und allgemeinem Frieden das wahre Wohlsein Unserer Länder in allen Ständen Uns zum Augenmerk machen: so nötig und heilsam erachten Wir es auch zu sein, den guten Grund dazu durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht und andern nützlichen Dingen in den Schulen legen zu lassen. Diesemnach befehlen Wir hierdurch und kraft dieses aus Höchsteigener Bewegung, Vorsorge und landesväterlicher Gesinnung zum Besten Unserer gesamten Unterthanen allen Regierungen, Konsistoriis und allen übrigen Kollegiis Unsers Landes, welche dazu ihres Ortes alles mögliche beitragen sollen, allergnädigst und ernstlich, auf nachstehendes General-Land-Schul-Reglement feste zu halten und alles inskünftige darnach einzurichten, damit der so höchstschädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit vorgebeuget und abgeholfen werde, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können.

Zuvörderst wollen Wir, daß alle Unsere Unterthanen, es mögen sein Eltern, Vormünder oder Herrschaften, denen die Erziehung der Jugend oblieget, ihre eigenen sowohl als ihrer Pflege anvertrauten Kinder, Knaben oder Mädchen, wo nicht eher, doch höchstens vom fünften Jahre ihres Alters in die Schule

---

*) Privatlektüre: Kahle, Lehrplan für utraquistische Schulen. Berlin 1871. Einleitung.

**) Litteratur: W. Thilo, Preuß. Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha 1867; Menzel, Die drei Königl. Preuß. Schulreglements. 2. Aufl. Breslau 1839; Sperber, Pädagog. Lesestücke II.

schicken, auch damit ordentlich bis ins dreizehnte und vierzehnte Jahr kontinuieren und sie so lange zur Schule halten sollen, bis sie nicht nur das Nötigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rede und Antwort geben können, was ihnen nach den von Unsern Konsistoriis verordneten und approbierten Lehrbüchern beigebracht werden soll.

Um wegen der Sommer- und Winterschulen etwas Gewisses zu bestimmen, so wollen Wir, daß die Winterschule an allen Wochentagen vormittags von 8—11 und nachmittags, den Mittwoch und Sonnabend ausgenommen, von 1—4 Uhr gehalten werden soll. Die Winterschule geht von Michaelis bis Ostern unausgesetzt fort. Die Sommerschule aber soll nur des Vormittags oder nach den Umständen des Ortes nachmittags in drei Stunden alle Tage der Woche gehalten werden. Um welche Stunden des Tages aber der Unterricht seinen Anfang nehmen soll, solches werden die Prediger nach den Umständen ihres Ortes bestens zu bestimmen und einzurichten wissen.*)

Des Sonntags soll außer der Katechisations- oder Wiederholungsstunde des Predigers in der Kirche auch vom Schulmeister eine Wiederholungsstunde in der Schule mit den noch unverheirateten Personen im Dorf gehalten werden. Es sollen sich dieselben teils im Lesen, teils im Schreiben üben. Das Lesen geschieht in dem neuen Testament oder einem andern erbaulichen Buche, und zur Übung im Schreiben können ein paar Sprüche oder die Epistel und das Evangelium genommen werden.

Um für die armen Kinder Lern- und Lehrmittel zu beschaffen, soll alljährlich an dem Michaelissonntage an jedem Orte auf dem Lande und in den Städten eine sogenannte Schulpredigt gehalten werden, da man nach der besten Einsicht eine Materie, welche die christliche Erziehung und Erbauung der Jugend betrifft, nach Anleitung des Fest-Evangelii oder eines andern dazu sich schickenden biblischen Textes aus dem alten oder neuen Testament erwählen und der Gemeinde faßlich vortragen kann.

Da es aber bei einer guten Schulverfassung vornehmlich auf einen rechtschaffenen Schulmeister ankommt, so ist hiernächst Unser sowohl allergnädigster als ernstlicher Wille, daß von allen und jeden, welche Schulmeister und Küster zu bestellen haben, darauf mit allem Fleiß gesehen werde, daß zu den Schulämtern auf dem Lande inskünftige recht tüchtige Leute gelangen mögen. Es muß aber ein Schulmeister nicht nur hinlängliche Geschicklichkeit haben, Kinder in den nötigen Stücken zu unterrichten, sondern auch dahin trachten, daß er in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Herde sei und mit seinem Wandel nicht wiederum niederreiße, was er durch seine Lehre gebauet hat. Daher sollen sich Schulmeister mehr als andere der wahren Gottseligkeit befleißigen und alles dasjenige verhüten, wodurch sie den Eltern und Kindern anstößig werden könnten. Vor allen Dingen müssen sie sich bekümmern um die rechte Erkenntnis Gottes und Christi; damit, wenn dadurch der Grund zum rechtschaffenen Wesen und wahren Christentum geleget worden, sie ihr Amt vor

*) Trotz dieser Vorschriften galt auf dem Lande noch bis in das 19. Jahrhundert hinein das Wort: „Oculi steckt die Böker bi." Die regelmäßige Schulzeit dauerte nämlich nur von Martini bis zur Fastenzeit.

Gott in der Nachfolge des Heilandes führen und also darinnen durch Fleiß und gutes Exempel die Kinder nicht nur auf das gegenwärtige Leben glücklich machen, sondern auch zur ewigen Seligkeit mit zubereiten mögen. — Es müssen aber überhaupt auf dem Lande keine Küster und Schulmeister ins Amt eingewiesen und eingesetzet werden, ehe und bevor sie von den Inspektoribus examiniert, im Examine tüchtig befunden und ihnen ein Zeugnis der Tüchtigkeit mitgegeben worden. Es soll auch kein Prediger befugt sein, einen als Küster und Schulmeister zur Kirchen- und Schularbeit zu admittieren, wenn er nicht gedachtes Zeugnis des Examinis, und daß er darinnen wohl bestanden, vorher beigebracht. Was inzwischen Unsere eigenen Landschulen bei den Amtsstädten und in den Amtsdörfern anbelanget, so haben Wir in Unserer Kurmark schon hiebevor die Verordnung ergehen lassen, wiederholen auch solche hiedurch so gnädig als ernstlich, daß keine zu Schulmeistern und Küstern angenommen werden sollen, als welche in dem kurmärkischen Küster- und Schulseminario zu Berlin eine Zeit lang gewesen und darinnen den Seidenbau sowohl als die vorteilhafte und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulhaltens gefasset haben. Sobald ein Schulmeister verstirbt, muß der Prediger solches mit dem specifiquen Ertrag der Stelle, und ob eine Orgel vorhanden, dem Inspektori schriftlich bekannt machen. Der Inspektor berichtet deshalb sogleich an das Oberkonsistorium und erwartet, ob aus dem kurmärkischen Schulmeisterseminario jemand verabfolget werden könne, oder ob ihm aufgegeben werde, mit Zuziehung des Predigers, ohne einigen Anstand ein gutes Subjektum ausfindig zu machen und nach Berlin zur Untersuchung und Haltung der Probelektionen hinzuschicken. Im Fall solcher Mensch nicht tüchtig befunden werden sollte, so muß derselbe entweder das Schulmeisterseminarium auf eigene Beköstigung so lange frequentieren, bis er das erforderliche Zeugnis der Tüchtigkeit erhalten hat, oder es muß ein anderes und besseres Subjektum in Vorschlag gebracht werden.

Was nun demnächst die Schularbeit überhaupt anbelanget, so werden die Küster und Schulmeister hierdurch vor allen Dingen ernstlich erinnert, sich jedesmal zur Information durch herzliches Gebet für sich vorzubereiten und von dem Geber aller guten Gaben zu ihren Verrichtungen und Berufsarbeit göttlichen Segen, Weisheit und Geduld zu erbitten; insonderheit den HErrn anzuflehen, daß er ihnen ein väterlich gesinntes, mit Ernst und Liebe temperiertes Herz gegen die anvertrauten Kinder verleihe, damit sie alles willig und ohne Verdruß verrichten, was ihnen als Lehrern zu thun oblieget; eingedenk, daß sie ohne den göttlichen Beistand des großen Kinderfreundes Jesu und seines Geistes nichts auszurichten vermögen, auch der Kinder Herzen nicht gewinnen können. Unter der Information selbst haben sie nicht weniger aus Herzensgrund zu seufzen, damit sie nicht allein selbst ein wohlgefaßtes Gemüt behalten, sondern auch daß Gott ihren Fleiß segnen und zu ihrem Pflanzen und Begießen sein gnädiges Gedeihen von oben geben wolle, weil alles wahre Gute durch die Gnade Gottes und die Wirkung seines Geistes in den Kindern muß gewirket werden. Auch haben sie auf allerhand Mittel zu denken, wie sie die Anfänger, insonderheit die da blöde und langsam sind, nicht abschrecken, sondern denselben vor allen andern die Sache leicht machen. Zu diesem Zweck

müssen sie sich mit dem dritten Teil des berlinischen Schulbuches mit allem Fleiß bekannt machen, als in welchem den Schulmeistern die Lehrart angewiesen wird, wonach das ABC, das Buchstabieren, Lesen, Auswendiglernen und Katechisieren bei der Jugend vorteilhaft zu treiben ist.

Der Unterricht selbst hat sich in folgender Weise zu gestalten: In der ersten Vormittagsstunde wird ein Lied gesungen, welches der Schulmeister langsam und deutlich vorsaget und darauf mit den gesamten Kindern nachsinget. Alle Monate aber wird nur ein Lied, welches von dem Prediger aufgegeben wird und nicht zu lang oder unbekannt sein muß, erwählet und gesungen. Nach dem Gesange wird gebetet. Nach dem Gebete wird ein Stück aus dem Katechismo, welches in der Ordnung folget, erkläret, und zwar so kurz, daß alle sechs Wochen der Katechismus zu Ende gebracht werde. In der andern Vormittagsstunde wird das Lesen, Buchstabieren und das ABC vorgenommen. In der dritten Vormittagsstunde wird geschrieben und buchstabiert, imgleichen werden die Buchstaben gelernet. In der ersten Nachmittagsstunde versammeln sich die Kinder unter Aufsicht des Schulmeisters, und nachdem einige Verse gesungen und der monatliche Psalm gelesen, so wird ihnen der Inhalt der biblischen Bücher beigebracht und abwechselnd das Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande vorgenommen. In der andern Nachmittagsstunde lernen sie abwechselnd mit der christlichen Lehre im Zusammenhange nach der Ordnung des Heils in der ersten halben Stunde ein Stück aus dem Katechismo, welches in der Ordnung folget. In der andern halben Stunde lesen die Größern, buchstabieren die Mittlern, und die Kleinen lernen die Buchstaben. In der dritten und letzten Nachmittagsstunde wird teils geschrieben, teils gerechnet, unter welcher Arbeit die Mittlern im Buchstabieren und die Kleinen im ABC geübt werden. — Auf diese Weise wird die Arbeit täglich verrichtet. Am Sonnabend wird vormittags folgendes vorgenommen: In der ersten Stunde wird nicht katechisiert, wie an den übrigen Tagen geschieht; sondern die Kinder wiederholen die gelernten Sprüche, Psalmen und Lieder, wovon sich der Schulmeister ein Verzeichnis halten muß. Danach erzählt er ihnen von Woche zu Woche abwechselnd aus dem alten und neuen Testament eine biblische Historie, zergliedert dieselbe durch Fragen und zeigt den Kindern mit wenigem, wie solche anzuwenden. Bei den Größern kann er die biblische Karte und deren Erläuterung zu desto besserm Verständnis der heiligen Schrift gebrauchen. Darauf fahren die Leser nicht fort, in der Bibel oder im neuen Testament zu lesen, sondern sie lesen teils das Evangelium, teils die Epistel, welche den folgenden Sonntag erkläret wird. Ferner schreiben sie etwas an die Tafel, welches ihnen der Schulmeister nach der Orthographie korrigiert. Beim Beschluß der Schule werden die Kinder herzlich ermahnt, den Sonntag wohl anzuwenden, in der Kirche sich still und andächtig zu beweisen und Gottes Wort zu ihrem Heil zu hören und zu behalten.

Da das Land bisher mit allerhand Lehrbüchern, insonderheit Erklärungen des Katechismi und sogenannten Ordnungen des Heils überschwemmt worden, so wollen Wir, daß inskünftige in allen Landschulen, sowohl wo Wir selbst die Jura Patronatus haben, als auch wo Adlige und Magistrate und andere Personen Patroni sind, keine andern Lehrbücher, als die von Unsern Konsistoriis verordnet

und approbieret worden, sollen gebraucht werden. Dahin gehören nach Maßgebung der Umstände auf dem Lande und in den Amtsstädten das neue Testament, die Gebetsübung genannt; hiernächst die hallische oder berlinische Bibel; ferner der zergliederte sowohl als der erklärte Katechismus Luthers; der Inhalt der biblischen Bücher; die christliche Lehre im Zusammenhang; das berlinische Buchstabier- und Lesebuch; das Allgemeine von Gott, von der Welt und vom Menschen, und das Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande in allerhand nötigen und nützlichen Dingen.*)

Die Disziplin muß weislich geschehen, so daß den Kindern die Eigenliebe als die Quelle aller Sünden entdeckt und ihre Abscheulichkeit gewiesen, der Eigensinn oder Eigenwille mit Fleiß gebrochen, auch das Lügen, Schimpfen, Ungehorsam, Zorn, Zank, Schlägerei ꝛc. ernstlich, jedoch mit Unterschied und nach vorhergegangener genugsamer Überzeugung des geschehenen Verbrechens, bestraft werden. Wobei die Schulmeister in Züchtigung der Jugend sich aller ungeziemenden Heftigkeit, sündlichen Eifers und Scheltens enthalten und dagegen soviel möglich eine väterliche Bescheidenheit und Mäßigung dergestalt gebrauchen sollen, daß die Kinder wegen schädlicher Lindigkeit nicht verzärtelt, noch durch die übermäßige Strenge scheu gemacht werden. Wenn aber bei verübten größern Verbrechen und Bosheit andern zum Exempel eine größere und nachdrücklichere Bestrafung anzustellen sein möchte, sollen sie solche für sich nicht vollziehen, ohne es vorher dem Prediger anzuzeigen und seine Belehrung darüber einzuholen, der denn in solchen Fällen das Verbrechen der Kinder gründlich untersuchen und die Sache unparteiisch zu entscheiden wissen wird, da denn die Eltern der Kinder aus unzeitiger Zärtlichkeit nicht widersprechen noch in die Schulsachen sich mischen müssen.

Wie die Schulmeister in allen Sachen der Schule des Rats und Gutachtens ihrer vorgesetzten Prediger sich zu bedienen haben und an dieselben kraft dieses General-Land-Schul-Reglements verwiesen werden: also sind sie ihnen auch von allem, so in ihr Amt läuft, auf Erfordern Rechenschaft zu geben und fernere Anweisung in der vorgeschriebenen Lehrmethode und Disziplin von ihnen anzunehmen schuldig. Insonderheit ist Unser Wille, daß die Prediger auf den Dörfern und in den Amtsstädten die Schulen ihres Ortes wöchentlich zweimal, bald vor- und bald nachmittags besuchen. Den Superintendenten und Inspektoribus oder auch Präpositis und Erzpriestern jedes Kreises befehlen Wir endlich hierdurch auf das allernachdrücklichste, die gesamten Landschulen ihrer Inspektion jährlich selbst zu bereisen und mit aller möglichen Attention den Zustand jeder Landschule genau zu examinieren und zu untersuchen.

---

*) Letzteres, zum erstenmal 1765 in Druck gegeben, war ein Hilfsmittel für den Unterricht in den Realien; als sein Vorbild ist das auf Antrieb Ernsts d. Fr. von Reyher verfaßte und nachher auch in den Franckeschen Stiftungen gebrauchte Büchlein „Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen“ (1657) anzusehen. — Die „Gebetsübung“ ist das neue Testament mit einem Gebet zu jedem Kapitel. — Die „Christliche Lehre im Zusammenhang“ ist eine dogmatische Arbeit in Frage und Antwort, die zuerst 1763 erschien und etwa 70 Jahre lang in den Schulen gebraucht worden ist.

Fast ein Jahrhundert war seit dem westfälischen Frieden verflossen. Das deutsche Volk begann sich von den Schlägen jenes furchtbaren Krieges zu erholen. In Kunst und Wissenschaft, in Handel und Wandel offenbarte sich aufkeimendes Leben. Den Thron Preußens hatte 1740 **Friedrich II.** bestiegen. Noch war Preußen einer von den kleinern deutschen Staaten, aber vor allen andern seit 100 Jahren in kräftigster Entwicklung begriffen. Sein junger König war von einer Geisteskraft, wie sie im Laufe von Jahrhunderten immer nur einmal in die Geschichte einzutreten pflegt. Seit Luther war kein ähnlich großer Mann dem deutschen Volk gegeben worden. Auch wenn Friedrich II. unmittelbar nichts für die Hebung des Schulwesens gethan hätte, so hätte dieses doch infolge seiner anderweit sich entfaltenden geistigen Macht mit gehoben werden müssen. Aber wie Luther, so faßte auch Friedrich der Große bei unermeßlichen sonstigen Anstrengungen und Sorgen die Pflege des Schulwesens mit ins Auge.

Wir beschränken uns vornehmlich auf das Volksschulwesen. Friedrichs Großthat auf diesem Gebiet ist der Erlaß und die Durchführung des oben im Auszug mitgeteilten Reglements, der ersten Schulordnung für den ganzen preußischen Staat, und zwar nicht etwa bloß für dessen Landschulen. Nicht sofort nach seinem Regierungsantritt, sondern erst „nach wiederhergestellter Ruhe und allgemeinem Frieden" konnte dieses Reglement erlassen werden. Doch war Friedrich bis dahin nicht unthätig gewesen. Zunächst war er in Erkenntnis dessen, was sein Vater erstrebt und erreicht hatte, in die Fußstapfen des letztern getreten. Alle von diesem in Schulsachen ausgegangenen Befehle hatte er gleich nach seinem Regierungsantritt bestätigt, insbesondere hatte er in den ersten Jahren seiner Regierung die Durchführung des preußischen General-Schulenplans sich angelegen sein lassen. Zu dem Ende hatte er an den ostpreußischen Adel den Befehl ergehen lassen, in Zeit von einem halben Jahre die nötigen Schulen in den adligen Dörfern zu bauen und die Schullehrer daselbst zu versorgen.

Besondere Sorgfalt konnte Friedrich erst nach Beendigung der Kriege den Schulen zuwenden. Und wie sein Vater besonders auf Ostpreußen, so richtete er besonders auf den Kern der ganzen Monarchie, die Kurmark, sowie auf die neu erworbenen Lande, Schlesien und Westpreußen, seine Aufmerksamkeit.

In der Kurmark, und zwar in Berlin selbst, bestand bereits seit 1747 unter der Leitung eines tüchtigen, aus den Franckeschen Stiftungen hervorgegangenen Schulmannes, Namens Hecker, ein Schullehrer-Seminar. Schon sieben Tage vor dem Hubertsburger Frieden gab Friedrich den im General-Land-Schul-Reglement erneuerten Befehl: in den Amtsstädten und Amtsdörfern der Kurmark sollten keine andern zu Schulmeistern angenommen werden, als welche in dem Berliner Seminar „die vorteilhafte und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulhaltens" sich angeeignet hätten oder doch wenigstens von Hecker examiniert und tüchtig befunden wären.*)

Diese Anordnung war von Bedeutung 1. für die Hebung der Volksschule; denn nun konnte, zunächst in der Mark, nicht mehr jeder beliebige Lehrer werden, der es werden wollte und sollte; 2. für die bis dahin unklare Stellung der Volksschule; denn der Übergang derselben aus den

*) Auch die pommerschen Behörden wurden angewiesen, bei Vakanzen von Küster- und Lehrerstellen sich zunächst an Hecker zu wenden.

Händen der Kirche in die des Staates war damit angebahnt. In dem bereits unter Friedrich d. Gr. ausgearbeiteten, aber erst 1794 veröffentlichten „Allgemeinen Landrecht" wurden die Volksschulen ausdrücklich als „Veranstaltungen des Staates" bezeichnet und unter „die Direktion der Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes" gestellt.

Ein halbes Jahr nach dem Hubertsburger Frieden erließ Friedrich das von Hecker bearbeitete General-Land-Schul-Reglement. Es war sein erstes größeres Werk nach dem Friedensschluß. Nicht bloß nach seinem äußerlichen Umfange und nicht bloß hinsichtlich der vollständigern und genauern Bestimmungen betreffs der äußerlichen Schuleinrichtungen unterscheidet sich dieses Reglement von dem Schulenplan Friedrich Wilhelms I. Zwar verleugnet es auch nach dieser Seite hin seinen großen Urheber in keinem Paragraphen. Denn die wesentlichen Bestimmungen desselben über die Schulpflichtigkeit, den Anfang und das Ende der Schulzeit, die tägliche Stundenzahl, die Schulgeldzahlung, die Strafgelder für Schulversäumnisse, das den Geistlichen obliegende Geschäft der Schulinspektion bestehen teils noch, teils haben sie über ein Jahrhundert lang in Kraft gestanden, und es ist jenes Reglement bis heute die Grundlage der preußischen Schulverfassung.

Aber seine eigentliche Bedeutung liegt nicht allein und nicht einmal vorzugsweise in diesen Bestimmungen, sondern vielmehr in der vertieften Erfassung der Aufgabe der Schulen und ihrer Lehrer. Einen „guten Grund zum wahren Wohlsein des Landes in allen Ständen durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung in der wahren Gottesfurcht und andern nützlichen Dingen" zu legen: das wird als die Aufgabe der Schulen hingestellt. Zur Lösung dieser Aufgabe werden an die Persönlichkeit und den Wandel des Lehrers, an seinen Unterricht und seine Disziplin die strengsten Forderungen gestellt. Bezüglich des Unterrichts wird von den Lehrern die Bekanntschaft mit einer ganz bestimmten, bereits in Übung befindlichen Methode des Lesens, Auswendiglernens und Katechisierens verlangt; bestimmte Lehrbücher werden vorgeschrieben und die Grundlinien des Stundenplans vorgezeichnet. Dabei vermeidet das General-Land-Schul-Reglement die Klippe einer bis ins kleinliche gehenden Vorschrift und unterscheidet sich in diesem Stück zu seinem Vorteil von dem gothaischen Schul-Methodus und einer von Friedrich Wilhelm II. 1794 erlassenen „Anweisung für die Schullehrer". In der Wahl der einzelnen Unterrichtsgegenstände und rücksichtlich der ihnen zu widmenden Zeit stimmt das Reglement im wesentlichen mit der Franckeschen Ordnung überein. Der Katechismusunterricht ist sehr bevorzugt, daneben ist jedoch der biblischen Geschichte unter Benutzung der Karte bereits ein halbes Stündchen der Woche gewidmet. Das Schreiben, namentlich aber das Rechnen und die weltkundlichen Dinge treten sehr zurück.

Nach alledem steht das General-Land-Schul-Reglement auf der Höhe seiner Zeit, ja man darf es mit Recht als die „Grundlage des ganzen neuern Volksschulwesens" bezeichnen. Eine Vergleichung desselben mit dem General-Schulen-Plan zeigt uns deutlich, daß der große König den starren Einrichtungen seines Vaters Geist und Leben einzuhauchen wußte. Eine wirklich allgemeine Besserung des Dorfschulwesens trat allerdings noch nicht ein. Dies hatte seinen Grund besonders in der Unfähigkeit der damaligen Lehrerschaft. Immer waren es nur verhältnismäßig wenige, die ein Seminar besucht hatten, und noch weniger, die trotzdem etwas

Tüchtiges leisteten.*) Wie ein Nachhall aus den „Sieben bösen Geistern" klingt es, wenn ein Kenner des Landschulwesens gegen Ende des Jahrhunderts schreibt: „Daß jetzt unsere meisten Dorfschulmeister weder die gehörige Fähigkeit und Wissenschaft zu ihrem Amte noch ein gutes Herz mitbringen, das Ihrige nach Vermögen zu leisten, auch fast von keiner Subordination unter den Pfarrer etwas wissen wollen, liegt offenbar daran, daß sie nicht dem Zwecke gemäß erzogen und unterrichtet worden sind, den sie dereinst in ihrem Amte erfüllen sollen. Es sind gemeiniglich Leute, die eine für ihre Bestimmung äußerst mangelhafte Erziehung und Bildung genossen haben. Ihr gesamtes Wissen geht selten über die Kenntnisse eines wohlerzogenen Bürgers hinaus. Was sie außerdem noch wissen, sind noch einige oberflächliche Kenntnisse der Musik und eine wörtlich gelernte Heilsordnung. Sie waren entweder bei einem Meister in der Lehre, oder servierten unter dem Ehrentitel eines Famulus am Tische und in der Livree des Herrn Superintendenten oder Konsistorialrats, oder versahen eigentliche Lakaiendienste vor ihren Patronen, oder standen unter der Fuchtel eines Korporals. Andere hatten in der obern Klasse einer Stadtschule einen bessern Unterricht genossen, aber für ihren Beruf war derselbe fast ebenso unpraktisch. Sie hatten einige unverdaute lateinische Brocken mitgebracht, wenig aber von den Unterrichtsgegenständen, in denen sie selbst unterrichten sollten" (Krünitz, Encyklopädie. 1773 ff.).

Die Geschichte des preußischen Volksschulwesens ist seit Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. die Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Viele deutsche Fürsten ahmten besonders dem großen Friedrich in den Bestrebungen für Volksbildung und Volksbeglückung nach, keiner mit mehr Eifer und geringerm Erfolg als Joseph II. von Österreich.

Wir haben noch einen Blick auf Schlesien und Westpreußen zu werfen. Der Bildungsstand der Katholiken in Schlesien war unter den Österreichern immer ein trauriger gewesen. Seitdem die Jesuiten in Österreich zur Herrschaft gelangt waren (1550), besonders aber seit der Wiederherstellung des Katholizismus im dreißigjährigen Kriege, war eine weitere Verschlimmerung eingetreten, und unmerklich waren die vom Pietismus ausgehenden Bewegungen in Österreich geblieben. Seit 1740 war aber Schlesien von Friedrich II. in Anspruch genommen worden und so plötzlich wieder in Fühlung mit Deutschland getreten. Unter den infolgedessen entstehenden Erregungen war in dem Erzpriester und nachherigen Abt zu Sagan, Ignaz von Felbiger,**) der Wunsch entstanden, den trostlosen intellektuellen Zustand der Katholiken seines Bezirks zu verbessern. Felbiger ging nun selbst mehreremal nach Berlin, um die Heckersche Realschule und das mit ihr verbundene Seminar kennen zu lernen, sandte dann auch einige junge Männer auf seine Kosten zu gleichem Zwecke dahin, stiftete

*) Privatlektüre: Scheibert, Martins, des Schneiders, Küsters und Schulmeisters Leben. Eisleben 1877. — Vgl. auch Jung-Stillings Lebensgeschichte. Stuttgart 1883.

**) Litteratur: Bormann, Die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens und Österreichs. Berlin 1859; Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland. Bd. IV. Nördlingen 1776; Allgemeine deutsche Bibliothek. Bd. XIX. Berlin 1773; Volkmer, Felbiger und seine Schulreform (in der Vierteljahrsschrift für Geschichte und Heimatskunde der Grafschaft Glatz 1889/90); Sperber, Pädagog. Lesestücke II.

mehrere Seminare und arbeitete mit aller Kraft für die Hebung des Unterrichts. Nach dem Friedensschluß wurde Friedrich auf Felbiger aufmerksam und übertrug ihm die Abfassung und Durchführung eines „Landschul-Reglements für die Römisch-Katholischen im Herzogtum Schlesien und in der Grafschaft Glatz". Dieses Reglement erschien 1765, und bei seiner Durchführung erreichte Felbiger solche Erfolge, daß Sagan ein Zentralpunkt für Volksschul- und Seminarbildung wurde. Felbigers Wirkungskreis sollte aber ein noch größerer werden. In ihrem edlen Streben für die geistige und sittliche Hebung der untern Volksklassen berief Maria Theresia den Abt von Sagan „als Generaldirektor des Schulwesens für die österreichischen Staaten", und bald zeigte sich der Einfluß seiner in Österreich getroffenen Reformen im ganzen katholischen Deutschland. Felbigers Buchstabenmethode und (von Hähn, einem Lehrer an den Heckerschen Anstalten, entlehnte) Tabellenmethode gelten jetzt als Kuriositäten. Aber hervorhebenswert ist es, daß Felbiger in allen seinen Schulen den bis dahin nicht bekannten Massenunterricht durchgeführt hat; und in seiner „warmen, energischen Hingabe der vollen Lebenskraft an ein erkanntes und ergriffenes edles Ziel" ist er uns allen ein Beispiel.*) In pädagogischen Werken führt er den Ehrennamen „Vater des katholischen Volksschulwesens".

Das unter polnischer Wirtschaft verödete, 1772 der deutschen Kultur wiedererworbene Westpreußen machte Friedrich zu seinem Lieblingskinde, wie zehn Jahre früher Schlesien. Die verödeten Städte wurden wieder bevölkert, neue Dörfer angelegt, Land- und Wasserstraßen gebaut, an Stelle der polnischen Gesetz- und Zuchtlosigkeit trat preußische Ordnung in Justiz und Verwaltung. Der König schickte eine Unzahl deutscher Kolonisten und eine Schar seiner besten Beamten in diese Wildnis, richtete neue Kirchspiele ein und begründete das Schulwesen durch Entsendung von 187 Schullehrern, denen er die Aufgabe stellte, den gemeinen Mann der polnischen Sklaverei zu entreißen und an „preußische Landesart" zu gewöhnen.

Friedrich II. unterschied sich in Sachen der Religion bekanntlich wesentlich von seinem strenggläubigen Vater. Aber der Volksschule drängte er, wie uns ein Blick in das General-Land-Schul-Reglement lehrt, seine Meinungen nicht auf, ließ ihr vielmehr nach seiner Weise die freieste Entwicklung. Der große Fürst auch im Reiche der Geister setzte seinen Namen unter ein Schul-Reglement, das von einem Schüler Franckes und ganz in Franckes Geist abgefaßt war.

Indessen war dieses Schul-Reglement einer der letzten Erweise der Kraft und Lebensweisheit des Pietismus. Von Anfang an hatte der Pietismus an einer gewissen Einseitigkeit gelitten, indem er im Gegensatz gegen den Orthodoxismus alles Gewicht auf die religiöse Praxis legte. Nach Franckes Dahingange zog sich der Pietismus immer mehr ängstlich von der Welt und dem bürgerlichen Leben zurück, vernachlässigte Kunst,

*) Gleichzeitig und teilweise Hand in Hand mit Felbiger wirkte in Böhmen der Dechant Kindermann, den Maria Theresia später unter dem charakteristischen Namen von Schulstein in den Adelstand erhob. Zu den eigentümlichen Verdiensten dieses praktischen Mannes gehört „der von ihm erfaßte und ausgeführte schöpferische Gedanke einer organischen Verbindung der Volksschule mit Industrieschulen, mit dem er sogar ähnlichen Anregungen im protestantischen Deutschland vorauseilte".

Wissenschaft und Schule und hatte sein Genügen an einer ängstlichen religiösen Praxis in betreff des Betens, Kirchengehens, der Teilnahme am Abendmahl, der Enthaltung von gewissen, auch unschuldigen Vergnügungen, z. B. von dem Besuch der Jahrmärkte. Die strenge pietistische Zucht, wie sie sich äußerte in dem häufigen Knieen, in den langdauernden Gebeten, in dem Dringen auf Bekehrung, machte manche Schüler zu Heuchlern, andere zu Religionsspöttern. Eine neue Zeit zog während Friedrichs fast 50jähriger Regierung und zum großen Teil unter seiner Mitwirkung herauf. Mit ihr ein neuer Geist, der über den unkräftigen Pietismus und dessen ebenso schwach gewordenen Gegner, den Orthodoxismus, hinwegschritt und auch die Schule in seine Hand nahm.

„Aufklärung" wurde seit etwa 1770 das Losungswort, und man verstand darunter „die Erhebung über die Unmündigkeit anerzogener Vorurteile durch den Mut, seine eigene Verständigkeit zu gebrauchen". Zuerst hatte sich diese Richtung, deren Ursprung in Frankreich, den Niederlanden und England zu suchen ist, nur gegen das Gebiet des Aberglaubens gekehrt. Nach und nach aber rechnete man zu den „anerzogenen Vorurteilen" nicht nur die Grundlehren der christlichen Religion, sondern alles, was nicht durch den reflektierenden Verstand gewonnen werden konnte: das durch Offenbarung Gegebene, das geschichtlich Gewordene, das im Zustande innerer Erhebung und Begeisterung Erschaute. Und von der „eigenen Verständigkeit" dachte man nicht geringer, als daß allein durch sie alle Wahrheit erzeugt würde. Die Wirkungen dieser Grundgedanken des Rationalismus zeigten sich auf allen Gebieten.

Auf dem staatlichen Gebiete trat eine gänzliche Wandlung der Ansichten ein. Seit dem Zeitalter Ludwigs XIV. (1643—1715) war auch in Deutschland der Gedanke zur Durchführung gekommen, daß der Fürst der unumschränkte Beherrscher seiner Unterthanen sei; die frühern ständischen, provinziellen und örtlichen Rechte waren beseitigt worden. Jetzt fing man an, über die allgemeinen Menschenrechte nachzudenken, und es entstand die Theorie, daß der Staat entstanden sei, indem die Unterthanen ihre Rechte auf den Regenten übertragen hätten. Der Staat sei also eine Erfindung der Menschen zu ihrem Wohl und Nutzen, „ähnlich wie eine Brandkasse". Dieser Theorie huldigten selbst die Fürsten; daher sie wie die städtischen Magistrate, die Gutsherren 2c. darauf bedacht waren, dem Wohle des Volkes durch allerlei nützliche Veranstaltungen, wie Waisen-, Kranken-, Gebärhäuser, medizinische Anstalten, Straßenbeleuchtung u. dgl., auch durch Schulen, aufzuhelfen.

Nun mußte man ernster als bisher auch auf die bessere Besorgung der Landschulen bedacht sein; und die Wertschätzung, welche schon seit längerer Zeit dem sonst verachteten Bauernstande zu teil geworden, war der Verwirklichung dieses Gedankens günstig. Seit der Reformation hatten sich nur vereinzelte Stimmen für den Bauernstand erhoben, z. B. die des abenteuerlichen Bauernsohnes Christoffel von Grimmelshausen und des bekannten Epigrammendichters Friedrich von Logau. Im ganzen war man der Ansicht, daß der sonst freie Bauer nur da sei, um vom Adel gedrückt zu werden; und was man alles vom Bauer verlangte, beweist der Umstand, daß seine Leistungen dem Adel gegenüber unter 750 verschiedenen Namen vorkommen. In der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts aber wurde die Last des leibeigenen, die Lust des freien Bauern häufiger

gesungen, z. B. von Gellert, Claudius, Bürger, namentlich von Voß; und um das Ende des Jahrhunderts verbauerte nach Goethes Ausdruck der süddeutsche Dichter Hebel sogar das ganze Universum.*) Und nicht allein Dichter und Schriftsteller hatten eine andere Stellung dem Bauernstande gegenüber gefunden, sondern es regte sich für den bis dahin hart bedrückten Bauer ein fast allgemeines Wohlwollen. Nachdem schon Friedrich Wilhelm I. von Preußen in allen seinen Staaten auf Befreiung des Landvolkes hingewirkt hatte (Kap. XI), erklärte Friedrich d. Gr. den Zustand der Leibeigenschaft für den unglücklichsten und empörendsten von allen und arbeitete fortwährend an einer Milderung der Abhängigkeit. Das preußische Allg. Landrecht setzte an die Stelle der Leibeigenschaft eine weniger harte Form der Abhängigkeit, die Erbunterthänigkeit; und Friedrich Wilhelm III. strebte seit seinem Regierungsantritt unverrückt danach, daß die Erbunterthänigkeit, welche Arbeit, Arbeitslohn, Berufswechsel, Wegzug und Heirat allein von dem Willen des Gutsherrn abhängig machte, aufgehoben würde. Auch andere Fürsten traten für die gedrückten Bauern gegen ihre kleinen adligen und geistlichen Dränger ein. Staatsmänner und Beamte wiesen auf die Notwendigkeit freien Eigentums und persönlicher Freiheit hin. Herren, wie Rochow u. a., suchten aus eigenem Anreiz und nicht ohne große Opfer das Los ihrer Unterthanen zu mildern. Treue Pfarrer und Lehrer trieben mit Ernst ihr Erziehungswerk an dem herabgekommenen Stande. Der Bürgerstand fing an, sich mit dem Bauernstande durch Heiraten zu vermischen. So ward alles vorbereitet auf die Befreiung des Bauern aus dem Bann der Hörigkeit, auf sein Teilhaben an Bildung und Sitte. Diese Befreiung trat endlich, wie wir sehen werden, zu Anfang des nächsten Jahrhunderts ein.

Auf dem philosophischen Gebiete verzichtete man in der Aufklärungsperiode auf das Schaffen neuer Gedanken und auf das Eindringen in das Wesen der Dinge. Man begnügte sich zu wissen, welchen praktischen Nutzen die Dinge für den Menschen haben, und kleidete in diesem Sinne philosophische Betrachtungen in eine geschmackvolle und gemeinverständliche Sprache für einen größern Leserkreis. Für den gemeinen Mann waren diese populären Abhandlungen immer noch zu hoch gehalten. Aber auch seiner gedachte der Schriftsteller. In Norddeutschland erlangte das im Sinne der Aufklärung des Bauern geschriebene „Not- und Hilfsbüchlein" von Zach. Becker eine beispiellose Verbreitung; auch für die Schulen wurde dessen Anschaffung befohlen. In Süddeutschland las man mit ähnlichem Eifer Seilers „Lesebuch für den Bürger und Landmann". Es begann die Zeit der Schriftstellerei für das Volk.

Auf religiösem Gebiete bekämpfte die Aufklärungsperiode die Glaubwürdigkeit der Bibel; man unterschied die „wesentlichen" Lehren des Christentums von dem, was Theologie und Schriftgelehrsamkeit hinzugethan habe, und wollte überhaupt an Stelle der geoffenbarten eine „natürliche" Religion haben. Man verkannte die Bedeutung, welche das religiöse Gefühl und die religiöse Begeisterung haben, und führte die Religion zurück auf bloße Sittenlehre. Auch auf dem religiösen Gebiete bemaß man alles nach seinem praktischen Nutzen. Das Christentum betrachtete man als „eine gemeinnützige Anweisung, diesseits und jenseits

*) Privatlektüre: Danneil, Geschichte des evangelischen Dorfschulwesens. Halle 1876. S. 222 ff.

glücklich zu werden". So erschienen von allen christlichen Dogmen nur noch die Lehren von Gott, von der Vorsehung und Unsterblichkeit praktisch fruchtbar. Als Hauptgrundsatz der christlichen Sittenlehre aber stellte man den Satz auf: „Handle so, daß du dich glücklich fühlst", und unter Glückseligkeit verstand man „das herrschende Vergnügtsein des menschlichen Gemütes".

Mit der Änderung der Ansichten über Religion und Sittlichkeit ging die Änderung bezw. Verschlechterung der Sitten Hand in Hand. Auch in dieser Hinsicht war Frankreich tonangebend. Von da holten die deutschen Fürsten schon seit dem dreißigjährigen Kriege ihre Sprache, ihre Bildung, ihre Minister, ihre Prinzenerzieher u. s. w. bis herab zu den Köchen. Von da stammte die Entsittlichung, der fast alle deutschen Fürstenhöfe verfielen. Das verderbliche Beispiel wirkte nach unten. Auch in den Bürgerhäusern fing das eheliche und Familienleben an, Not zu leiden, und schon Friedrich der Große beklagte gegen das Ende seines Lebens den tiefen Verfall der Sitten. „Ich wollte meinen kleinen Finger drum geben", äußerte er in dieser Zeit, „wenn ich das Land so hinterlassen könnte, wie ich es von meinem frommen Vater bekommen habe."

Auf dem Gebiete der Poesie hatte Gottsched, der übrigens keineswegs einer von den „Freigeistern" war, unter seiner nicht geringen Anhängerschaft den Gedanken zur Geltung gebracht, daß man bloß die Gesetze und Regeln der Dichtkunst zu beobachten habe, um „untadelhafte" Gedichte „machen" zu können. Auch hier fand, was nicht „nützlich" erschien, wenig Gnade. Schonungslos wurde der poetische Reiz der Märchenwelt als Aberglaube verbannt, und es bedurfte der reizenden Märchendichtungen eines Goethe und der sammelnden und schaffenden Arbeit der Romantiker, um den bereits versinkenden Schatz dem deutschen Volke zu erhalten.

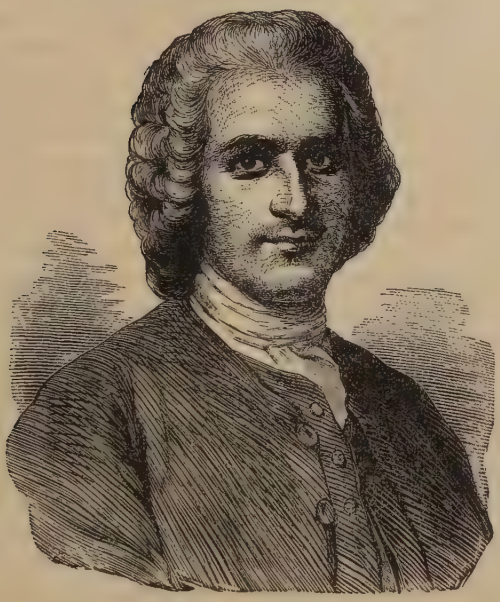
Auf dem Gebiete der häuslichen Erziehung endlich hörte man auf, Gehorsam zu fordern; nur durch Vernunftgründe sollte das Kind geleitet werden. Wenn früher der Vater dem Kinde den Spruch mitgegeben hatte: „Wandle vor Gott und sei fromm!" so hieß es jetzt: „Sei artig, was werden die Leute davon sagen!" Bei aller Auflösung guter Sitten wurde die Jugend dennoch aufs äußerste beengt. Die Kinder der höhern Stände mußten sich jeden Tag frisieren, mit Puder und Pomade behandeln lassen. Kurze, enge Hosen, seidene Strümpfe, schwer mit Tressen und Borden besetzte Röcke hinderten die freie Bewegung der Knaben. Baden im Freien, Turnen, Schlittschuhlaufen u. dgl. war wenig bekannt oder galt nicht für anständig.

Wir haben im vorstehenden viele schwache Seiten der Aufklärungsperiode hervorheben müssen, weil sie in den pädagogischen Bestrebungen und Werken der Zeit sich aufs deutlichste wiederspiegeln. Es bleibt aber zu bemerken, daß der genannten, mit „Sturm und Drang" beginnenden, bis zu den Befreiungskriegen dauernden Periode alle die Größen angehören, durch welche seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ein Umschwung des ganzen geistigen Lebens der deutschen Nation bewirkt wurde: Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Winckelmann, Kant, Fichte, Pestalozzi u. a., sämtlich Männer, die einerseits wohl an der Zerstörung hergebrachter Irrtümer mitarbeiten, andererseits aber durch geniale Neuschöpfungen einer andern Zeit das Fundament bereiten. Auf das Erziehungswesen übten die Gedanken und Werke dieser Männer zunächst noch

keinen Einfluß; vielmehr trat hier Basedow als Reformator auf. Basedow war keinem der Genannten ebenbürtig; aber in Verarbeitung der Gedanken des Franzosen Jean Jacques Rousseau hat er seiner Zeit genug gethan, wie kaum ein anderer Pädagoge der seinigen. Rousseau haben wir nun zunächst kennen zu lernen.

XIII. Kapitel.

Jean Jacques Rousseau.*)



Aus Rousseaus „Emil". 1762.

Aus der Vorrede. — Man kennt die Kindheit nicht. Man sucht stets den Mann im Kinde und denkt nicht an das, was es vorher ist, ehe es ein Mann ist. Dies ist das, was ich zu lernen mich am meisten beflissen habe, damit, wenn auch meine Methode ein Hirngespinst und falsch sein sollte, man sich doch stets meine Beobachtungen zu nutze machen könnte.

---

*) Litteratur: K. Schneider, Rousseau und Pestalozzi. 3. Aufl. Berlin 1881; E. v. Sallwürk, Rousseaus Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik (in Reins Pädagog. Studien 1880); T. Vogt, Rousseaus Leben. Wien 1870; A. Meylan, J. J. Rousseau, sein Leben und seine Werke. Bern 1878; Levy, J. J. Rousseau. Löbau 1879; A. Reissig, Rousseaus Leben und Wirken. Leipzig 1879; Hunziker, Rousseau und Pestalozzi. Basel 1885; Mahrenholtz, Rousseaus Leben, Geistesentwicklung und Hauptwerke. Leipzig 1889; Gößgen, Rousseau und Basedow. Burg 1891.

Aus dem 1. Buche, betreffend Emils erstes Lebensjahr. — a. Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge kommt; alles artet unter den Händen des Menschen aus. Er will nichts so, wie es die Natur gemacht hat, den Menschen nicht einmal. Man muß solchen für ihn wie ein Schulpferd abrichten; man muß ihn modisch, wie einen Baum seines Gartens, zustutzen. — Ich wende mich an dich, zärtliche Mutter, die du dich von der großen Heerstraße zu entfernen und das aufwachsende Bäumchen vor dem Stoße der menschlichen Meinungen zu bewahren weißt.

b. Die Erziehung erhalten wir durch die Natur, oder durch Menschen, oder durch die Dinge. Die Harmonie dieser drei Erziehungen ist notwendig zu ihrer Vollkommenheit. Allein der Natur widersprechen die bürgerlichen Verhältnisse. Gezwungen, die Natur oder die gesellschaftlichen Satzungen zu bestreiten, muß man wählen, ob man einen Menschen oder einen Bürger bilden will. — Was haben wir nun zu thun, um diesen seltenen Menschen zu bilden? Ohne Zweifel sehr viel, nämlich verhindern, daß etwas gethan werde. — Leben ist das Handwerk (le métier), das ich meinen Zögling lehren will. Leben heißt nicht atmen; es heißt wirken, es heißt unsere Glieder, Sinne, Fähigkeiten und alles das, was ein Teil von uns ist, gebrauchen. Wenn mein Zögling aus meinen Händen kommt, so wird er, ich gestehe es, weder eine Gerichtsperson noch ein Soldat noch ein Priester sein. Er wird zuerst ein Mensch sein.

c. Will man einen jeden zu seinen ersten Pflichten bringen, so fange man mit den Müttern an. — Es geruhen die Mütter nur ihre Kinder selbst zu säugen, die Sitten werden sich von selbst verbessern, die Empfindungen der Natur in aller Herzen wiederum erwachen, der Staat wird sich wiederum bevölkern. Dieser erste Punkt, dieser Punkt allein wird alles wieder vereinigen. Der Reiz des häuslichen Lebens ist das beste Gegengift wider die üblen Sitten. Es werden die Weiber nur einmal wieder Mütter, die Männer werden bald wieder Väter und Ehemänner werden. — Keine Mutter, kein Kind. Die Pflichten unter ihnen sind gegenseitig; und wenn sie auf der einen Seite schlecht erfüllt werden, so werden sie auf der andern hintangesetzt. — Wie die Mutter die wahre Amme des Kindes ist, so ist der Vater der wahre Lehrmeister. — Um einen Menschen zu bilden, muß man entweder Vater, oder selbst mehr als Mensch sein.

d. Die Erziehung des Menschen fängt mit seiner Geburt an; ehe er noch redet, ehe er noch versteht, unterrichtet er sich schon. Die Erfahrung kommt den Lehren zuvor. Wenn man alles menschliche Wissen in zwei Teile teilte, wovon der eine allen Menschen gemein, der andere den Gelehrten besonders eigen wäre, so würde dieser im Vergleich mit jenem sehr klein sein.

e. Man entferne von den Kindern mit der größten Sorgfalt die Hausgenossen, welche sie schabernacken, reizen, ungeduldig machen. Sie sind ihnen hundertmal gefährlicher als die Ungemächlichkeiten der Luft und der Jahreszeiten. Solange die Kinder nur Widerstand in den Dingen und nicht in dem Willen eines andern finden, werden sie weder aufstützig noch zornig werden und sich besser in Gesundheit erhalten.

f. Die ersten Thränen des Kindes sind Bitten. Wenn man nicht Achtung darauf giebt, so werden sie bald Befehle. Sie fangen damit an, daß sie sich helfen lassen; sie enden damit, daß sie sich dienen lassen. Es ist viel daran

gelegen, daß man sie beizeiten gewöhne, weder den Menschen zu befehlen, denn sie sind deren Herren nicht, noch den Sachen, denn sie verstehen sie nicht.

g. Alle Bosheit kommt aus Schwachheit. Das Kind ist nur böse, weil es schwach ist; man mache es stark, und es wird gut sein. Derjenige, der alles könnte, würde niemals Böses thun.

Aus dem 2. Buche, betreffend Emils Erziehung bis zum zwölften Lebensjahre. — a. Der Weg zur wahren Glückseligkeit besteht darin, daß man das Übermaß der Begierden über die Kräfte vermindere, daß man die Macht und den Willen in vollkommenes Gleichgewicht setze. Je mehr der Mensch in seinem natürlichen Zustande geblieben ist, desto kleiner ist das Mißverhältnis zwischen seinen Kräften und Begierden. — Nach seinem eigenen Willen kann nur derjenige thun, der dazu nicht die Arme eines andern braucht. Daraus folgt, daß das erste unter allen Gütern nicht die Gewalt über andere, sondern die eigene Freiheit ist. Der wahrhaft freie Mensch will nur das, was er kann, und thut nur das, was ihm gefällt. Das ist meine Grundmaxime.

b. Es giebt zweierlei Arten von Abhängigkeit: die von den Dingen, welche in der Natur, die von Menschen, welche im gesellschaftlichen Zustande gegründet ist. Da die Abhängigkeit von den Dingen mit der Moralität nichts zu schaffen hat, so verletzt sie die Freiheit nicht und erzeugt keine Laster. Die Abhängigkeit von Menschen dagegen ist nicht in der Ordnung und erzeugt sie alle. Erhaltet also das Kind in der bloßen Abhängigkeit von den Dingen, und ihr werdet der Ordnung der Natur beim Fortgang der Erziehung gefolget haben. Bietet seinem unvernünftigen Willen niemals andere als physische Hindernisse oder solche Strafen dar, die aus den Handlungen selbst erwachsen. — Man muß dem Kinde die Züchtigung niemals als Züchtigung auflegen, sondern so, daß sie ihm stets als natürliche Folge der bösen Handlung erscheint. — Ohne ihm zu verbieten, Böses zu thun, ist es genug, es darin zu verhindern. Erfahrung und Ohnmacht allein müssen ihm Gesetz sein. Aber es wisse nicht, was Gehorsam ist, wenn es etwas thut, noch was Herrschaft ist, wenn man etwas für dasselbe thut. — Befehlet eurem Untergebenen nie etwas, sei es, was es wolle. Er wisse bloß, daß er schwach sei, und daß ihr stark seid. Er fühle beizeiten über seinem stolzen Haupte das Joch der Notwendigkeit. Er sehe diese Notwendigkeit in den Sachen und niemals in dem Eigensinn der Menschen. — Die Wörter „gehorchen" und „befehlen" werden also aus seinem Wörterbuch verbannt sein, und noch mehr die Wörter „Pflicht" und „Schuldigkeit". Dagegen müssen die Wörter „Stärke, Notwendigkeit, Ohnmächtigkeit und Zwang" darin einen großen Raum einnehmen. — Junge Hofmeister, ich predige Ihnen eine schwere Kunst, nämlich ohne Vorschriften und Gebote zu lenken und durch Nichtsthun alles zu thun.

c. Gebet eurem Zöglinge keine Art von Anweisung in Worten, er muß solche nur von der Erfahrung empfangen.

d. Die erste Erziehung soll nur negativ sein. Sie besteht nicht darin, daß man Tugend und Wahrheit lehre, sondern das Herz vor dem Laster und den Verstand vor dem Irrtum bewahre. Wenn ihr euren Zögling gesund und stark bis ins 12. Jahr führen könntet, ohne daß er zu unterscheiden wüßte, was rechts oder links wäre: so würden sich die Augen seines Verständnisses gleich

bei eurer ersten Lektion der Vernunft öffnen; ohne Vorurteile, ohne Gewohnheit würde er nichts in sich haben, was der Wirksamkeit eurer Bemühungen zuwider sein könnte. Bald würde er unter euren Händen der allerweiseste Mensch werden, und ihr würdet, indem ihr mit Nichtsthun begonnen, ein Wunder der Erziehung gewirkt haben.

e. Die Erlernung der Sprachen in dieser Periode rechne ich unter die unnützen Dinge der Erziehung. — Wenn es keine Wörterwissenschaft giebt, so giebt es auch kein eigentliches Lernen für die Kinder dieses Alters. Emil wird nie etwas auswendig lernen, auch nicht einmal Fabeln. — Kaum im 12. Jahre wird Emil wissen, was ein Buch ist. Das Lesen ist die Geißel der Kindheit, und doch fast die einzige Beschäftigung, die man ihr zu geben weiß.

f. Wenn man von den Kindern nichts aus Gehorsam fordern soll, so folgt, daß sie nichts lernen können, wovon sie nicht den wirklichen und gegenwärtigen Vorteil empfinden, es sei nun Anmut oder Nutzen. Der gegenwärtige Nutzen ist die große Triebfeder, und die einzige, welche sicher und weit führt.

g. Man übe beständig des Zöglings Leib; man mache ihn gesund und stark, damit man ihn weise und vernünftig mache; er sei durch die Munterkeit ein Mensch, und er wird es auch bald durch die Vernunft sein. — Lasset uns durch Abhärtung den Menschen wider unvorhergesehene Zufälle bewaffnen.

Aus dem 3. Buche, betreffend Emils Erziehung bis zum fünfzehnten Lebensjahre. — a. Das Kind, welches liest, denkt nicht, es liest nur; es unterrichtet sich nicht, es lernt nur Wörter. Der Zögling wisse nichts deswegen, weil man es ihm gesagt hat, sondern weil er es selbst begriffen hat. Er erlerne die Wissenschaften nicht, sondern er erfinde sie.

b. Darauf kommt nichts an, daß man ein Kind die Wissenschaften lehre, sondern daß man ihm die Neigung, sie zu lieben, und die Art und Weise beibringe, wie es sie lernen soll. Die Aufmerksamkeit muß niemals durch Zwang, sondern durch das Vergnügen und die Begierde hervorgebracht werden. Denn es ist niemals etwas daran gelegen, daß der Zögling lerne, sondern daran, daß er nichts wider seinen Willen thue.

c. „Wozu ist das gut?" Das ist fortan das geheiligte Wort, das zum Entschluß bringende Wort zwischen meinem Zögling und mir bei allen Handlungen unsers Lebens.

d. Sachen, Sachen! Ich werde es niemals genug wiederholen, daß wir den Wörtern gar zu viel Macht geben. Mit unserer schwatzhaften Erziehungsweise machen wir nur Schwätzer. — Ich hasse die Bücher, sie lehren nur von demjenigen reden, was man nicht weiß. Robinson Crusoe wird das erste Buch sein, welches mein Emil lesen wird; es allein wird lange Zeit seine ganze Bibliothek ausmachen und wird stets einen angesehenen Platz darin behalten.

Aus dem 4. Buche, enthaltend Emils Erziehung vom fünfzehnten Lebensjahre bis zu seiner Verheiratung. — a. Wir werden so zu sagen zweimal geboren, einmal zum Dasein, das andere Mal zum Leben. Mit dem Eintritt der Geschlechtsreife wird der Mensch wahrhaftig zum Leben geboren, und nichts Menschliches ist ihm fremd. Bisher sind unsere Sorgen nur Kinderspiele gewesen; jetzt fangen sie an, von wahrhaftiger Wichtigkeit zu sein.

Diese Zeit, wo sonst die Erziehung gewöhnlich aufhört, ist eigentlich diejenige Zeit, wo wir anfangen sollten zu erziehen.

b. Im 15. Jahre weiß Emil noch nicht, daß er eine Seele hat, und vielleicht ist es im 18. noch nicht Zeit, daß er es erfahre. — In Religionssachen vornehmlich herrscht das Vorurteil. Wir aber, die wir dessen Joch in jeder Sache abzuschütteln begehren; wir, die wir der Autorität nichts einräumen wollen; wir, die wir unsern Emil nichts lehren wollen, was er nicht von sich selbst in jedem Lande lernen kann — in welcher Religion wollen wir ihn erziehen? Welcher Religionspartei wollen wir den Naturmenschen zugesellen? Die Antwort ist, dünkt mich, sehr leicht: Wir wollen ihn weder dieser noch jener zugesellen; wir wollen ihn aber in stand setzen, diejenige zu wählen, auf die er kommen muß, wenn er seine Vernunft aufs zweckmäßigste gebraucht.

c. Ich gestehe Ihnen, daß die Majestät der Schrift mich in Erstaunen setzt; die Heiligkeit des Evangeliums redet zu meinem Herzen. Sehen Sie die Bücher der Philosophen mit allem ihrem Prunk an; wie klein sind sie gegen dieses! Kann ein Buch, welches zugleich so erhaben und einfach ist, wohl Menschenwerk sein? Kann derjenige, dessen Geschichte es erzählt, wohl selbst nur ein bloßer Mensch sein? Ist das der Ton eines Schwärmers oder ehrgeizigen Sektenstifters? Welche Sanftmut, welche Reinheit in seinen Sitten! Welche rührende Anmut in seinen Unterweisungen! Welche Hoheit in seinen Grundsätzen! Welche tiefe Weisheit in seinen Reden! Welche Gegenwart des Geistes, welche Feinheit und welche Richtigkeit in seinen Antworten! Welche Herrschaft über seine Leidenschaften! Wo ist der Mensch, wo ist der Weise, welcher ohne Schwachheit und ohne Prahlerei so handeln, leiden und sterben kann? Wenn Plato seinen idealen Gerechten abmalt, wie er mit aller Schmach des Verbrechens belegt und aller Belohnungen der Tugend würdig ist, so malt er Zug für Zug Jesum Christum ab. Die Ähnlichkeit ist so rührend, daß alle Kirchenväter sie empfunden haben, und es nicht möglich ist, sich darin zu irren. Welche Vorurteile, welche Blindheit muß man haben, wenn man sich getrauet, den Sohn des Sophroniskus mit Mariens Sohne zu vergleichen! Welch ein Abstand des einen von dem andern! Sokrates, welcher ohne Schmerzen, ohne Schande starb, konnte ohne Anstrengung seine Rolle bis zu Ende spielen; und wenn dieser leichte Tod nicht sein Leben verherrlicht hätte, so würde man zweifeln, ob Sokrates bei allem seinem Geiste etwas anderes als ein Sophist gewesen wäre. Er begründete die Sittenlehre, sagt man. Andere vor ihm hatten sie in Ausübung gebracht; er that weiter nichts, als daß er das sagte, was sie gethan hatten; er brachte ihre Beispiele nur in Lehren. Aristides war gerecht gewesen, ehe Sokrates gesagt hatte, was Gerechtigkeit sei. Leonidas war für sein Vaterland gestorben, ehe Sokrates eine Pflicht daraus gemacht hatte, sein Vaterland zu lieben. Sparta war nüchtern, ehe Sokrates die Nüchternheit und Mäßigkeit gelobt hatte; ehe er die Tugend erklärte, hatte Griechenland einen Überfluß an tugendhaften Leuten. Wo hätte aber Jesus Christus bei seinem Volke diese erhabene und reine Sittenlehre hernehmen sollen, wovon er allein die Lehren und das Beispiel gegeben hat? Mitten aus dem Schoße des wütendsten Fanatismus ließ sich die höchste Weisheit vernehmen, und die Einfachheit der heldenmütigsten Tugenden ehrte das niedrigste

unter allen Völkern. Der Tod des Sokrates, welcher mit seinen Freunden ruhig philosophierte, ist der sanfteste, den man wünschen kann. Der Tod Christi, der unter den Martern geschmähet, verspottet, von einem ganzen Volke verflucht starb, ist der entsetzlichste, den man nur fürchten kann. Sokrates nahm den Giftbecher und segnete den, welcher ihm denselben unter Thränen überreichte. Christus bittet unter den fürchterlichsten Todesqualen für seine erbitterten Henker! Ja, wenn des Sokrates Leben und Tod einen Weisen kennzeichnen, so stellt Christi Leben und Tod einen Gott dar. Wollen wir sagen, die Geschichte des Evangeliums sei zur Lust erfunden? Mein wertester Freund, so erfindet man nicht; und des Sokrates Geschichte, woran niemand zweifelt, ist lange nicht so bezeugt als die Jesu Christi.

„Naturgemäßheit", das ist die Grundforderung der Pädagogik **Rousseaus.** Und zwar besagt diese Forderung zunächst: Man soll das Kind bei der Erziehung nehmen als das, was es von Natur ist, als ein Kind; man soll nicht „den Mann im Kinde" suchen (Vorrede). Die Forderung hat aber noch einen andern Sinn. „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge kommt; alles, selbst der Mensch, artet unter den Händen der Menschen aus" (1, a). Diese Entartung wird besonders durch die ganz verdorbenen gesellschaftlichen Zustände herbeigeführt.*) Denn „der Natur widersprechen die bürgerlichen Verhältnisse". Darum muß man den zu Erziehenden den bürgerlichen Verhältnissen entrücken, ihn nicht zu einem bürgerlichen Beruf, sondern zu dem erziehen, was er von Natur ist, zum Menschen (1, b).

So weit die Einleitung des „Emil". Es ist vortrefflich, daß Rousseau nicht den Mann im Kinde gesucht sehen und darum die Natur des Kindes studiert wissen will. Aber es ist ein Irrtum, wenn er, weil die damaligen gesellschaftlichen Zustände Frankreichs verdorben waren, den zu Erziehenden von der menschlichen Gesellschaft überhaupt möglichst absondert. Familie und Staat sind und bleiben sittliche Ordnungen; und wo sie im Zustande der Verkommenheit sich befinden, gilt es vor allen Dingen, auf ihre Besserung, zunächst auf die Verbesserung des Familienlebens bedacht zu sein, denn aus einem wohlgeordneten Familienleben gehen auch gute Staatsbürger hervor.

Zur Besserung des Familienlebens macht nun Rousseau im Verlauf des 1. Buches zwar einen kräftigen Ansatz (1, c). Allein seinen Zögling, eine fingierte Person, die er Emil nennt, übergiebt er in offenbarem Widerspruch zu dem Prinzip der Naturgemäßheit einem Hofmeister, der, falls die Mutter nicht selbst stillt, auch die Amme zu wählen und die Erziehung des ihm Anbefohlenen von der Geburt an bis dahin zu leiten hat, da Emil Vater wird. So verbraucht Rousseau in der That, wie J. Paul bemerkt, zur Erziehung eines Menschen einen andern.

---

*) Der Gedanke von der Verderbtheit der menschlichen Gesellschaft wurde von Rousseau in einer besondern Abhandlung „Über den Grund der Ungleichheit unter den Menschen" besonders ausgeführt. Nachdem Rousseau in starken Farben die Zustände fingierter „Naturmenschen" gemalt und gepriesen hat, versucht er zu zeigen, wie der gegenwärtige, ganz entsetzliche zivilisierte Zustand der menschlichen Gesellschaft nach und nach aus jenen ruhigen und unschuldigen Tagen des Naturmenschen sich entwickelt habe.

Aufgabe der Erziehung ist nach Rousseau die, daß der Zögling „leben" lerne; einen „Naturmenschen" will er bilden (1, b). Anderwärts bezeichnet er die Aufgabe auch als „Glückseligkeit", „wahre Glückseligkeit" u. dgl. (2, a).

Um diese Aufgabe zu erreichen, hat man, zumal in der ersten Lebensperiode, „sehr viel zu thun, nämlich zu verhindern, daß etwas gethan werde". Der Selbstentwicklung des von Natur guten Kindes ist möglichst Raum zu geben, der Erzieher hat nur die schädlichen Einflüsse von außen fern zu halten (1, b). „Die erste Erziehung soll nur negativ sein" (2, d).

Zur Erstrebung jener Aufgabe dient zwar auch der Unterricht, also eine positive Einwirkung auf den Zögling; aber die Erfahrung hat überall dem Unterricht vorauszugehen (1, d; 2, c; 3, a. d). Überhaupt kommt darauf nichts an, daß man ein Kind die Wissenschaften, und zumal mit Zwang, lehre, sondern daß man Neigung dafür in ihm erwecke und ihm die Mittel an die Hand gebe, wie es lernen soll (3, b). Vor Vorurteilen aller Art ist der Zögling zu bewahren (2, d; 4, b).

Auch für die sittliche Erziehung stellt Rousseau den Grundsatz auf, daß man „im Nichtsthun alles thue", also das Kind über seine Pflichten nicht belehre, sondern zu denselben hinleite (2, b. c). Wie das anzufangen, das ist aus den oben mitgeteilten Auszügen zu entnehmen (1, e. f. g; 2, a. b. d). Auch des Leibes Übung und Abhärtung ist wesentlich zur Erreichung des sittlichen Erziehungszweckes (2, g).

Im Verlauf seiner sittlichen Erziehung steht das Kind zunächst unter dem Gesetz der Notwendigkeit (2, b); dann ist der gegenwärtige Nutzen die große Triebfeder, welche das Kind sicher und weit führt (2, f); endlich ist das geheiligte Wort: Wozu ist das gut? das zum Entschluß bringende Wort zwischen dem Zögling und dem Erzieher (3, c).

Mit dem 15. Lebensjahre hört die Erziehung gewöhnlich auf; nach Rousseau sollte man nun erst recht anfangen zu erziehen (4, a). Insbesondere hat erst jetzt die religiöse Erziehung zu beginnen; und zwar soll Emil derartig geleitet werden, daß er diejenige Religion wählt, auf welche er kommen muß, wenn er seine Vernunft aufs zweckmäßigste gebraucht, d. h. die sog. natürliche Religion (4, b). Das Dasein Gottes, die Unsterblichkeit der Seele und die Tugend sind die Fundamente dieser Religion. — Gleichwohl preist Rousseau in der Person eines „Vikar von Savoyen" die Religion des neuen Testaments und ihren Stifter in Worten, wie sie sonst kaum vernommen worden sind (4, c).

Fast keine Seite einer Rousseauschen Schrift darf man ohne die nüchternste Kritik lesen. Mit glänzender Beredsamkeit weiß dieser merkwürdige, widerspruchsvolle Sonderling Irrtümer als unumstößliche Wahrheiten darzustellen, allgemein anerkannte Wahrheiten in Irrtümer zu verkehren. Indessen enthält der Emil vieles, was für alle Zeiten der Beachtung wert ist, z. B. die Abschnitte über die Behandlung der Neugebornen, über die Leibesübung, über das „Räsonnieren" mit Kindern, über das frühe Lesen und Sprachenlernen, über das Reisen u. a. Den wichtigsten seiner Sätze werden wir bei den deutschen Philanthropen wieder begegnen, teilweise in merkwürdiger Abschwächung.*)

*) Als „Vater der philanthropischen Pädagogik" ist übrigens der Engländer Locke anzusehen, auf dessen Schultern Rousseau steht. Locke (geb. 1632, gest. 1704) stellt als höchsten Zweck der Erziehung die Forderung hin: „Eine gesunde Seele

Ob die Kenntnis von Rousseaus Leben wichtig sei für das Verständnis seiner Schriften, ist schwer zu sagen. Manche seiner Forderungen werden geradezu unverständlich, wenn man sein Leben kennt. Der Mann, welcher die Mutter- und Vaterpflichten sowie den Segen des Familienlebens in so herrlichen Worten darzustellen vermochte, hat seine sämtlichen fünf Kinder dem Findelhause übergeben; nur eins mit der zum Wiedererkennen dienenden Marke.

Rousseau wurde 1712 in Genf geboren. Die Mutter starb bei der Geburt; der Vater, ein Uhrmacher, las mit dem jungen Kinde selbst Nächte hindurch Romane. Als sodann der Vater infolge eines Streites Genf hatte verlassen müssen, wurde der Knabe zunächst einem zum Erzieher wenig geeigneten evangelischen Landgeistlichen übergeben, dann zu einem Kupferstecher in die Lehre gethan. Diesem entlief er und kam nun durch Vermittlung eines katholischen Pfarrers in das Haus einer Frau v. Warens welche den Knaben, als er 16 Jahre alt war, in ein Kloster nach Turin schickte. Hier wurde er zum katholischen Glauben hinübergeführt, trieb sich dann mehrere Jahre zwecklos umher und kehrte, 20 Jahre alt, in das Haus der Warens zurück. Jetzt fing er an fleißig zu studieren, aber die Warens machte ihn zugleich zu ihrem Liebhaber. „So ist sein Leben von frühen Jahren an ein außerhalb der gesunden Ordnung sich bewegendes, und dem strebenden jungen Menschen heftet sich überall Erniedrigendes an die Sohlen, um ihn bis ins Alter zu begleiten." In seinem 30. Jahre versuchte er sich in Lyon als Hofmeister, doch ohne Erfolg. „Solange alles gut ging", erzählt er, „und ich sah, daß meine Sorge und Mühe Frucht brachte, solange war ich ein Engel. Aber ich war ein Teufel, wenn es schlecht ging. Ich studierte meine Zöglinge sehr gut und glaube, daß sie mich nie hinters Licht geführt haben; aber was half mir's, das Böse zu sehen, ohne mich auf das Heilen desselben zu verstehen? — Nur drei Erziehungsmittel wandte ich an: das Rühren, Vernunftgründe und Zorn." Unterstützt von der Frau v. Warens ging Rousseau nun nach Paris, wo er mit einem ungebildeten Schenkmädchen in wilder, erst spät legitimierter Ehe lebte. Durch die Beantwortung der von ihm mit „Nein!" beantworteten Preisfrage: „Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen habe" wurde Rousseau ein berühmter Mann (1750). Gleichwohl verdiente er auch fernerhin, um unabhängig zu bleiben, sein Brot als „Arbeiter" durch Notenschreiben. Infolge eines Streites über italienische und französische Musik mußte Rousseau aus Paris weichen. Er ging nach seiner Vaterstadt zurück, wo er wieder zur reformierten Kirche übertrat (1754). Schon nach vier Monaten aber siedelte er nach einem einsamen Landhäuschen bei Montmorency und drei Jahre später nach Montmorency selbst über, von wo er kurz nach einander seine drei bedeutendsten Werke in die Welt hinaussandte: die „Neue Heloise" (1761), den „Gesellschaftsvertrag" und den „Emil" (1762). Namentlich der

---

in einem gesunden Leibe". Sein pädagogisches Werk „Einige Gedanken über die Erziehung der Kinder" hat nur die Erziehung der aristokratischen englischen Jugend zum Gegenstande. — Locke endlich weist wieder auf den Franzosen Rabelais, einen Zeitgenossen Luthers, zurück. Rabelais hat seinem Roman Gargantua und Pantagruel eine treffliche „Abhandlung über die Erziehung" und einen Brief über dieselbe eingefügt, der eine auffallende Ähnlichkeit mit Luthers Brief v. J. 1524 hat (s. Schulblatt d. ev. Seminare Schlesiens 1864).

Emil, sein Hauptwerk, halb Roman, halb Lehrbuch, machte ungeheures Aufsehen. Die Jesuiten waren durch die Verdammung ihrer Erziehungspraxis verletzt; die französischen Freidenker sahen ihr System durch die kraftvolle Verteidigung des Glaubens an Gott, Unsterblichkeit und Tugend aufs heftigste erschüttert; der Erzbischof von Paris aber verdammte das Buch wegen der darin enthaltenen Angriffe auf die geoffenbarte Religion, das Parlament ließ es durch Henkershand verbrennen. Rousseau floh abermals nach Genf; aber auch hier wurde sein Buch verbrannt, und der überall Verfolgte begab sich nun unter dem Schutze Friedrichs II. von Preußen nach Motiers im Fürstentum Neuchatel. Nach einem vorübergehenden Aufenthalte in England kehrte er nach Frankreich zurück, wo er seine letzten Lebensjahre auf einem Landgute bei Paris verbrachte, namentlich beschäftigt mit seinen „Konfessionen", in welchen er einen Menschen, nämlich sich selbst, „in der ganzen Wahrheit der Natur zu zeigen" beabsichtigte. In düsterer Schwermut starb er im Jahre 1778; man weiß nicht, ob eines natürlichen Todes.

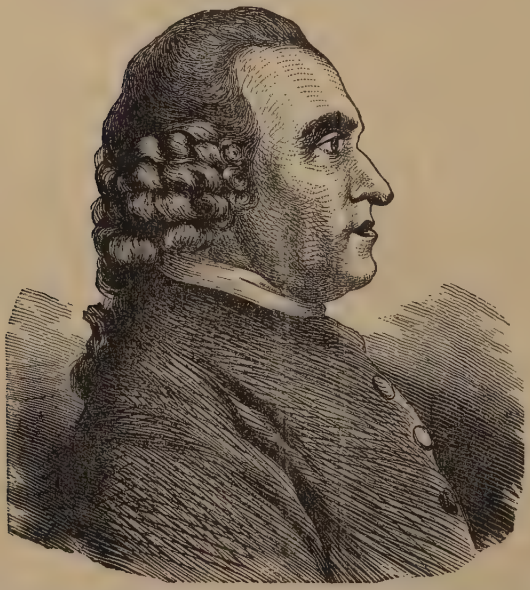
Die von dem Erzbischof von Paris gegebene Charakteristik Rousseaus ist noch heute unübertroffen. Der Erzbischof schreibt: „Der Unglaube zeigt sich in allen Gestalten, um sich allen Altern, Charakteren und Ständen anzubequemen. Bald leichtsinnig in schmutzigen Romanen, bald tiefsinnig sich gebärdend, als stiege er zu den ersten Prinzipien hinab, bald Duldung predigend. Bald endlich vermischt er in Verbindung dieser verschiedenen Formen Ernst und Scherz, reine Grundsätze und sittlichen Schmutz, große Wahrheiten und große Irrtümer, Glauben und Lästerung des Heiligen; mit einem Worte: er unternimmt, Licht und Finsternis, Christus und Belial zu vereinigen. Und gerade dies ist der Zweck, den man beabsichtigt zu haben scheint in einem neulich erschienenen Werke, dessen Titel Emil. — Aus dem Schoß des Irrtums ist der Mensch hervorgegangen, der nur die Sprache der Philosophie spricht, ohne wahrhaft Philosoph zu sein, ein Geist mit vielen Kenntnissen, die ihn nicht aufgeklärt, mit deren Hilfe er aber andere verfinstert hat, ein Charakter voll Paradoxie, in Meinungen wie im Leben, welcher Einfachheit der Sitten mit Stolz der Gedanken, Eifer für antike Grundsätze mit der Wut, Neuerungen einzuführen, obskure Zurückgezogenheit mit dem Streben, aller Welt bekannt zu sein, verbindet. Man sah ihn die Wissenschaften angreifen, welche er doch kultivierte, die Herrlichkeit des Evangeliums rühmen, dessen Lehren er zerstörte, die Schönheiten der Tugenden malen, welche er in der Seele der Leser auslöschte. Er hat sich zum Lehrer des Menschengeschlechts aufgeworfen, um es zu betrügen, zum öffentlichen Warner, um alle Welt irre zu leiten, zum Orakel des Jahrhunderts, um es vollends zu verderben. In einem Werke über die Ungleichheit der Stände hat er den Menschen zu den Tieren erniedrigt; in einem neuern Werk (Heloise) hat er das Gift der Wollust beigebracht, während er sie zu verdammen schien; im Emil bemächtigt er sich der ersten Lebensperiode des Menschen, um das Reich der Irreligion zu gründen."

Ganz anders charakterisiert Rousseau sich selbst. In seinen Konfessionen sagt er: „Ich bin nicht geschaffen wie irgend einer von denen, welche ich gesehen. Ich wage zu glauben, anders beschaffen zu sein als irgend einer auf der Erde. Bin ich nicht besser als alle, so bin ich wenigstens anders. Möge die Posaune des jüngsten Gerichts erschallen, ich werde kommen und mich mit meinem Buche in der Hand vor den höchsten Richter stellen und

sagen: „Siehe, das habe ich gethan, das habe ich gedacht, das war ich. Ich habe mich ganz so gezeigt, wie ich war: verächtlich und niederträchtig, wenn ich es war; gut, großmütig und erhaben, wenn ich es war. Versammle um mich die zahllose Menge meiner Mitmenschen. Möge jeder von ihnen seinerseits zu den Füßen deines Thrones mit derselben Aufrichtigkeit sein Herz aufdecken; und dann möge auch nur ein einziger, wenn er es wagt, zu dir sprechen: Ich war besser als dieser Mensch."

XIV. Kapitel.

Basedow und die Philanthropen.*)



1. Aus Basedows „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und deren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt". 1768.

Ihr edlen Freunde der Menschheit, ihr Lieblinge ihres Vaters, ihr wünscht an vielen Orten mehr öffentliche Glückseligkeit. O, daß mehr Einsicht, mehr Tugend, mehr Patriotismus ausgebreitet wären! O, daß die Gelehrten größtenteils innerliche Würde und äußerliches Ansehen haben könnten! O, daß also die Universitäten wahrhaft verbessert wären! Das ist noch unmöglich.

*) Litteratur: Max Müller (Urenkel Basedows), Johann Bernhard Basedow (in der Allgem. deutschen Biographie. Bd. II. Leipzig 1875); H. Göring, Basedows pädagog. Schriften (mit Biographie). Langensalza 1880; Hahn, Basedow und sein Verhältnis zu Rousseau. Dissertation. Leipzig 1885; H. Lorentz, Ent-

Weiter zurück mit unsern Wünschen! O, daß Gymnasien und Schulen an vielen Orten das würden, was sie sein sollten! Das ist noch unmöglich. Wir müssen abermals mit unsern Wünschen zurückgehen! O, daß man nur einige Seminarien von künftigen Schulmännern und Professoren hätte, wie Menschenfreunde sie wünschen müßten! Auch das ist noch unmöglich. Wir müßten erst eine geordnete Schulbibliothek zum vernünftigen Unterricht haben: alsdann können wir selbst oder unsere Nachkommen nach und nach die Stufen ersteigen, die uns nun viel zu hoch sind. Ein Elementarbuch, ein ABC-Buch der realen und nominellen menschlichen Erkenntnis, ein Werk, dessen Vorstellung bisher sogar fehlt, ist das erste, was einige Menschenfreunde zusammen oder ein einziger mit Rat und mancherlei Hilfe, zur Erfüllung so herrlicher Zwecke, mit wahrscheinlicher Hoffnung eines guten Erfolgs machen können. Dieses den ersten Schulen der gesitteten Bürger gewidmete Elementarbuch wird aber nur zu stande kommen können, wenn ich Fürsprache oder Hilfe solcher vermögenden Menschenfreunde erwarten darf, welche den möglichen Anfang einer so wichtigen Sache für wichtig genug halten, das dafür zu thun, was ich selbst nicht kann.

2. Aus dem „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker". 1770.

Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten.

Die Kenntnisse, die ein Weiser den ersten Jahren der Jugend wünschen darf, müssen mit dem Zweck der ganzen Erziehung in einem wohlüberlegten Verhältnis stehen. Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichtern zum Schwerern fortschreitet und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt. Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden darf. Der Unterricht so angenehm, als er seiner Natur nach sein kann. — Übung im Memorieren der Sachen ist wichtiger als das von Worten. — Etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik ist zureichend, den Verstand der Jugend so zu üben, daß sie von dieser Art Sachen alles, wovon sie einmal Einsicht erlangen muß, nach einer geringen Mühe der Erkundigung und des Anschauens begreifen könne. — In der Sittenlehre ist nicht Unterricht, sondern Übung die Hauptsache. Die Sittenlehre gründet sich auf Erfahrung; unsere eigene aber ist zu eingeschränkt und kommt oft zu spät, wir bedürfen also der Nachricht von fremden. Nur in dieser Absicht hat die Geschichtskunde einen wahren Wert. Die moralischen Regeln, wenn sie nicht durch Erzählung bestätigt werden, beschäftigen nur den Verstand, aber nicht zugleich die Einbildungskraft. Weiß also der Lehrer eine wahre Geschichte, so muß er sich derselben bedienen; weiß er keine, so darf er dichten. — Wichtig

---

wicklung und Bedeutung der Pädagogik Basedows im Lichte neuerer Forschung (in Jahn-Fleckeisens Jahrbüchern 1893. II. Abt.); A. Pinloche, La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle; Basedow et le philanthropisme. Paris 1889. Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels u. A. Pinloche. Leipzig 1896; Göggen, Rousseau und Basedow. Burg 1891. — Vgl. auch Goethe, Aus meinem Leben. Wahrheit und Dichtung. 14. Buch.

und von großem Nutzen sind beim Unterricht auch Gemälde und Kupferstiche, denn durch Hilfe der Bilder wird der Lehrer leichter verstanden. — In Bezug auf Sprachen halte ich es für nützlich, daß vor Endigung des 6. Jahres ein Kind mit einer fremden oder toten Sprache nicht beschäftigt werde. Die Grammatik der Landessprache muß einem jeden die erste sein; in toten und fremden Sprachen bedarf er dann keiner andern Regeln als der, durch welche die Abweichungen derselben von jener schon bekannten gelehrt werden. — In der Religion, d. i. in dem wirklichen, vollständigen und thätigen Glauben an Gott, den allgemeinen Vater der Menschen, den Erhalter ihrer Seelen nach dem Tode des Leibes und den gerechten Vergelter des Guten und Bösen — muß die Jugend schon, ehe ihr reifes Alter kommt, unterrichtet werden. Der erste Rat dabei ist, daß wir die Kinder keine Worte oder Sätze lehren, welche etwas zur Religion Gehöriges bedeuten, solange sie entweder gar keine oder höchst falsche Begriffe damit verbinden.*)

Die ganze Erziehung muß bei Söhnen eine andere als bei Töchtern sein. Unterrichtet müssen Mädchen so weit werden, daß sie mit Anstand sagen können, was sie sich zu sagen vornehmen; daß sie vernehmlich und der Sacherkenntnis gemäß lesen; daß sie leserlich schreiben; daß sie sich zur regelmäßigen Richtigkeit des Ausdrucks und zur Rechtschreibung in der Muttersprache und im Französischen gewöhnen; daß sie einige Übung im Briefschreiben, im Rechnen und im buchhalterischen Anschreiben besitzen; daß sie in der Religion und Sittenlehre alles, was als Beweggrund zu ihren Pflichten und zu ihrer Beruhigung dienen kann, aus sichern Gründen glauben; daß sie von Musik, Singen, Tanzen und Zeichnen so viel erwerben, als nötig ist, sich zuweilen mit der Ausübung zu ergötzen.

Meine Anschläge und meine Schularbeiten sind nur für die gesitteten Stände, von dem Prinzen an bis an die Kinder der Handelsleute oder angesehener Künstler; diese mit eingeschlossen. Der weltliche Unterricht des großen und schätzbarsten Haufens aber muß nur ganz unstreitige, praktische, diesem Stand angemessene und sehr wenige Kenntnisse enthalten. Sie müssen aber aus dem ganzen Vorrate, welcher für die höhern Stände gehöret, sehr sorgfältig gewählt, und diese Wahl kann vor dem Dasein des ganzen Vorrats weder angestellt noch von andern beurteilt werden. Überdies ist vor Verbesserung des Schulwesens der höhern Stände keine Anzahl solcher Lehrer da, welche den großen Haufen nach der natürlichen oder elementarischen Methode zu unterrichten die nötige Einsicht und Fertigkeit besitzen.

3. Die Gesetze des Philanthropinums.**)

1. Innerhalb des Philanthropins leiden wir nur Kleidung in der Uniform.***)
2. Die Pensionisten essen mittags nur von zwei und abends nur von einem

*) Der Satz ist gegen den Katechismusunterricht gerichtet. — In seinem Elementarbuche verspricht Basedow einen sowohl gründlichen als ins Herz dringenden Unterricht in der natürlichen Religion und „eine solche unparteiische Beschreibung der übrigen Religionen, daß sie schlechterdings nicht anzeigt, von welcher Religion der Verfasser selbst sei".

**) Entnommen a. Schmidts Geschichte d. Pädagogik. Bd. III. Köthen 1870.

***) An die knappe militärische Uniform der damaligen Zeit dürfen wir hier nicht denken. Vielmehr verlangte Basedow, daß die Kleidung bequem, der Hals

Gericht. Das Wahlrecht unter mehrern Gerichten, die da sind, ist eine der niedrigsten Belohnungen; zuweilen aber ein durchs Los entschiedener Zufall. Denn wir wollen früh ein Bild des Lebens in dem Weltzustande vorstellen. 3. Man wird einige andere angenehme äußerliche Vorzüge erfinden, die nur einer oder nur wenige auf einmal genießen können. Es hat aber unsere Woche (den Sonntag ausgenommen) zwei Meritentage, zwei Reichtumstage und zwei Standestage. Am Stande sind bei uns die ersten die gewesenen Famulanten, die durch ihr Verdienst, und weil sie zu Pädagogen bestimmt werden, Pensionisten oder Unteraufseher geworden sind; diese gehen vor allen. Dann folgen Grafen, Freiherrn, Adel, Bürgerschaft. Der Reichtum wird geschätzt, nachdem die Eltern eines Pensionisten dem Seminar außer seiner Pension wohlthun, um arme Famulanten zu unterrichten und zu erhalten, auch das ganze Wesen zu vervollkommnen. Die Meriten werden nach Menge der Punkte geschätzt, die man einem jeden zuweilen vermehrt oder vermindert. An einem Meritentage werden solche äußerliche Vorzüge nach Meritenpunkten, an einem Standestage nach dem Stande, an einem Reichtumstage nach dem Reichtum entschieden. 4. Jeder Monat hat einen Kasualtag von 24 Stunden. Die Pensionisten werden nach und nach gewöhnt, an demselben bis um 2 Uhr zu fasten, alsdann bis zum Abend trockene Kost und Wasser zu genießen, in kalten Stuben oder unter angenehmem Himmel (doch in guter Kleidung) zu sein, des Nachts auf dem Boden oder auf Streu zu schlafen und doch zufrieden zu bleiben. Denn die Erziehung muß zu den Zufällen des Lebens vorbereiten. 5. Ein jeder Pensionist weiß in jeder Stunde und in jedem Geschäft, wem er Gehorsam schuldig ist. Der blinde oder klostermäßige Gehorsam wird vor dem 12. Jahr gefordert. Nur die ältern Pensionisten dürfen, wenn die Sache Verzug leidet, sich nach der Ursache des Befehls erkundigen und alsdann ihre Gegenmeinung oder Wünsche sagen. 6. Nur die mechanischen Arbeiten des Pensionisten stehen unter Strafe; die geistigen sucht man durch Erleichterung, schrittmäßige Fortschreitung, Beispiel, Überredung und Belehrung zu erhalten. 7. Vor dem 12. Jahre giebt man einem Pensionisten niemals den Auftrag, etwas zu memorieren. Und dennoch wird Anstalt gemacht, daß er alles Nötige mit Lust lerne, soweit seine Naturgaben reichen. 8. Zum Fleiß im Studieren wird kein Pensionist gezwungen. Aber die Zeit eines jeden, die man täglich, die Schlafzeit ausgenommen, auf 17 Stunden rechnet, ist der anwachsenden Jugend also verteilet: Sechs zum Essen, Trinken, Anzug und eigentlichen Vergnügungen. Eine Stunde zur strengen Ordnung in Wohnung, Kleidung, Gerät, Büchern, Rechnung und Briefen. Fünf Stunden zur Studienarbeit. Drei zum regelmäßigen Vergnügen in Bewegung, als Tanzen, Reiten, Fechten, Musik 2c. Zwei Stunden zu eigentlicher, doch solcher Handarbeit, die etwas beschwerlich, aber nicht schmutzig ist. 9. Die gewöhnlichsten Strafen für Fehler und Laster sind eine Verminderung der Meritenpunkte; die Verwandlung einer Studienstunde in die Stunde einer Handarbeit; lange Weile in einem ganz ledigen Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen kann und in der Nähe das angemehme Geräusch der sich

---

frei, der Hemdkragen über den Nack zurückgeschlagen, das Haar kurz abgeschnitten sei.

vergnügenden und studierenden Jugend gehört wird 2c. Sinnlich angenehme Belohnungen werden niemals erteilt, ohne daß der Belohnte verbunden ist, irgend einen, zwei oder drei andere gute Freunde (deren Wahl er hat) daran teilnehmen zu lassen. Die größte Belohnung ist für die Erwachsenen auf einige Zeit die Ehre, in der Direktion entweder als Auskultanten oder in gewissen Umständen auch als Mitstimmende zu sitzen. 10. Diejenigen, welche sich (im Willen) sehr krank an der Seele zeigen sollten, werden auch als krank am Leibe behandelt, müssen die Einsamkeiten, die Ruhe im Zimmer und Bette 2c. aushalten. 11. Um 10 Uhr ist Schlafzeit, im Winter um 11 Uhr, weil im Sommer um 5, im Winter um 6 Uhr aufgestanden wird. 12. Alle Pensionisten werden in allen militärischen Bewegungen und Stellungen von einem Erfahrenen geübt. 13. Ein Pensionist, der 12 Jahre alt ist, wählt sich unter den andern einen, der dazu gewählt sein will, mit Wissen der Direktion zum besondern Freund. Hernach trägt man Sorge, daß die Freundschaft auf eine tugendhafte und angenehme Weise wachse und fortdauere. 14. Kein Pensionist wird zum Verräter oder Angeber der andern gebraucht, mindestens kein jüngerer zum Angeber eines ältern. 15. Gewisse Gesetze werden alle Wochen, andere alle Monate, noch andere alle Quartale feierlich allen oder den Klassen vorgelesen, welche sie angehen. Es sind ordentliche Gerichtstage der Pensionisten. Der Freund giebt für seinen Freund eine Verteidigungsschrift oder eine Abbitte ein, die so vorteilhaft ist, als der Schein der Wahrheit leidet. 16. Beim Unterricht sitzen die Pensionisten nicht, außer beim Schreiben, Zeichnen und Lesen, sondern stehen, gehen und bewegen sich so viel, daß vor dem 15. Jahr täglich nicht drei oder vier Stunden gesessen wird. Die Geographie z. B. wird an zwei auf dem Felde aufgeworfenen großen Halbkugeln gelernt, deren Oberfläche sich in Land, Wasser 2c. unterscheidet und die, um darauf gehen und springen zu können, freilich nicht kugelförmig, sondern nur etwas gebogen sein müssen. Überhaupt wird alles nötige Gedächtniswerk der Historie, Geographie, Grammatik, der Rechenkunst 2c. in Spiele verwandelt, wobei Vergnügen und Bewegung vorfällt, bis die so erworbene Fertigkeit die Lernenden in den Stand setzt, sich auf eine männlichere Art beim anwachsenden Alter sitzend zu vervollkommnen. Aber bei aller gewiß außerordentlich gelingenden Bemühung für Sprachen, Wissenschaften und Fertigkeiten wird keine derselben so wichtig sein als die Verpflegung des natürlichen Keimes zur Menschenliebe, Tugend und unschuldigen Zufriedenheit.

4. Aus Basedows Einladungsschrift zu einem großen Examen am 13., 14. und 15. Mai 1776.*)

Sendet Kinder zum glücklichen, jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien! Die Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich. Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unsern Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein,

*) Neun Tage vorher, am 4. Mai 1776, wurde Herbart (Kap. XVII) in Oldenburg geboren.

Europäer zu bilden, deren Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch Erziehung veranstaltet werden kann. — Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Teil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Allgemein gefällig werden wir allen Freunden christlicher Systeme werden; und unsere Lehrbücher werden frei sein von theologisierenden Entscheidungen für das Christliche wider Juden, Muhamedaner, Deisten und Dissidenten. In des Allvaters Tempel werden dissidentische Mitbürger bei Haufen brüderlich anbeten und dann noch ebenso brüderlich gehen: der eine, solange der Unterschied dauert, in die heilige Messe; der andere mit Erzbrüdern zu beten: „Unser Vater"; und der dritte mit Erzbrüdern: „Vater unser" zu beten.

Wir versprechen durch die Güte unserer Lehrart und durch die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Die Wirkungen, die schon geschaut werden können, zeigen, es sei wahr, was wir versprochen. Im Erzählen, und wenn man die Mittel nicht sieht, sind sie unglaublich.

Wir versichern bei Strafe des Hohngelächters, es werde an dem gesagten 13. Mai im Philanthropin den verständigen Vormündern der Menschheit im Schulwesen so viel Wichtiges zu sehen, zu hören, zu untersuchen und zu beratschlagen gegeben werden, daß es der Mühe wert wäre, einige von ihnen auf Befehl des deutschen Reichstages, aus Kopenhagen, Petersburg und den entferntesten Gegenden zu uns zu senden, weil es vermöge der moralischen Rechenkunst Pflicht ist, in Ansehung guter Werke, die von großer Wirkung sein können, nach Wahrscheinlichkeit zu handeln. Gott, du Vater der Nachwelt, schaff uns, wir flehen, Gehör bei den weisen Weltbürgern!

5. Aus „Fritzens Reise nach Dessau". 1776. Achter Brief.*)

Die Kleinen haben dir drolliges Zeug gemacht. Erst spielten sie das Kommandierspiel, die andern alle mit, es waren wohl achte bis neune; siehst du, Karl, das ist so. Erst stellen sie sich alle in die Reihe wie die Soldaten, und Herr Wolke ist Offizier, der kommandiert auf lateinisch, und sie müssen dann alles thun, was er sagt. Zum Exempel wenn er sagt: claudite oculos, so machen sie alle die Augen fest zu, oder: imitamini sartorem, so nähen sie alle mit einander wie die Schneider, oder: imitamini sutorem, so ziehen sie Pechdraht wie die Schuster. Herr Wolke kommandierte tausenderlei drolliges Zeug.

Das andere Spiel, das Versteckspiel, will ich dich auch lehren. Da schreibt man einen Namen hinter die Tafel, daß ihn die Kleinen nicht sehen können, etwa was aus dem menschlichen Körper, oder eine Pflanze, oder ein Tier, oder ein Metall, und dann raten sie so lange, bis es einer trifft; und

*) Der Verfasser dieser „Reise" ist der Professor Schummel aus Magdeburg, der jenem „großen Examen" beigewohnt hatte und in Form von Briefen eines etwa 12jährigen Knaben darüber berichtete.

wer's trifft, der kriegt einen Apfel oder ein Stückchen Kuchen zur Belohnung. Einer von den Fremden schrieb einmal hinter die Tafel: intestina, die Eingeweide, und sagte dann zu den Kleinen, es wäre ein Teil eines menschlichen Körpers. Nun ging's los; der eine riet caput, der andere nasus, os, manus, pes, digiti, pectus, collum, labium, genu, aures, oculi, crines, dorsum, und noch eine ganze Weile fort, bis endlich einer rief: Es sind die Eingeweide! Hernach schrieb Herr Wolke den Namen eines Tieres an, ich weiß es selber nicht mehr, was es war. Da ging's wieder, hast du nicht gesehen! Leo, ursus, camelus, elephas, verstehst du wohl, es war ein vierfüßiges Tier! Equus, bos, asinus, vacca, sus, canis, und so fort. Ach, nun fällt mir's ein! Zuletzt kam einer und sagte: mus, die Maus, der hatt's getroffen und kriegte sein Stückchen Kuchen. Einmal wurde auch eine Stadt angeschrieben, und nun ging's: Lissabon, Madrid, Paris, London, Stockholm, Kopenhagen, bis einer Petersburg traf, die war's, die stand hinter der Tafel.

Ein Spiel spielten sie noch. Herr Wolke kommandierte lateinisch, und die Kleinen machten die Stimmen der Tiere nach; man hätte sich mögen schwach lachen. Bald brüllten sie wie die Löwen, bald krähten sie wie der Hahn, bald miauten sie wie die Katzen, dann machten sie wieder den Esel nach, den Hund, den Raben, kurz alles, was ihnen geheißen wurde.

Johann Bernhard Basedow war 1723 in Hamburg geboren, hatte das Gymnasium daselbst und die Universität Leipzig besucht, um Theologie zu studieren, und ward nachher Haus- und Gymnasiallehrer in Holstein. Von hier aus ließ er die „Vorstellung" (1) ausgehen. Zeugnis von seinem prahlerischen Wesen ist die oben mitgeteilte Einladungsschrift (4). Er starb 1790 zu Magdeburg.

1768 trat Basedow mit jener „Vorstellung" als pädagogischer Reformator auf. Vorher hatte er bereits durch mehrere philosophische und theologische Schriften wenigstens in seiner Heimatslandschaft die Aufmerksamkeit auf sich gelenkt. Von der „Vorstellung" urteilt ein etwas jüngerer, namhafter Schulmann (A. H. Niemeyer, Direktor der Franckeschen Stiftungen): Seit Luthers Brief „An die Ratsherren aller Städte" hat keine andere Schrift ein so allgemeines und werkthätiges pädagogisches Interesse erregt. — Auch noch durch andere Schriften wußte Basedow die Gunst hochgestellter und einflußreicher Männer sich zu erwerben. Nicht nur zur Abfassung seiner Bücher wurden ihm von verschiedenen Seiten Geldunterstützungen zu teil, sondern bald fand er auch eine Stätte, um seine pädagogischen Gedanken zu verwirklichen. Von dem wackern jungen Fürsten Leopold von Anhalt-Dessau nach Dessau berufen, gründete er daselbst eine Erziehungsanstalt, welcher er den Namen Philanthropin gab.*) Redliche, tüchtige Männer (Wolke, Olivier, Salzmann, Campe u. a.) standen Basedow alsbald zur Seite. Aber trotz alles Rühmens (4) wollte die Anstalt doch nicht zur Blüte kommen. Ihre Leitung mußte Basedow schon nach zwei Jahren an

*) Die Ausdrücke „Philanthropin" 2c. sind von dem griechischen Worte Philanthrop = Menschenfreund abgeleitet.

Campe abtreten; und mehr Gutes, als sie selbst hätte bringen können, stiftete ihre baldige Auflösung. Die Lehrer des Philanthropins, soweit sie dasselbe nicht schon vorher verlassen hatten, zerstreuten sich nämlich in alle Gegenden Deutschlands und gründeten neue Schulanstalten, von denen besonders das von Salzmann errichtete Schnepfenthal in Thüringen Erwähnung verdient. So wurden Basedows Gedanken verwertet, indem man die Spreu derselben von dem Weizen möglichst sonderte.*)

Bei seinen Bestrebungen für Verbesserung des Erziehungswesens ging Basedow von dem Gedanken aus, daß bei den „gesitteten", „vermögenden" Ständen der Anfang gemacht werden müsse (2). Für diese seien nun zwar die Universitäten und Gymnasien vorhanden; aber es sei unmöglich, von hier aus mehr „öffentliche Glückseligkeit" zu erlangen. Denn es fehle an Schulmännern und Professoren, wie Menschenfreunde sie wünschen müßten. Vor allem müsse also an die Abfassung eines Elementarbuches und demnächst an die Errichtung neuer Erziehungsanstalten gedacht werden (1).

Das versprochene Buch, welches die von den Freunden der Menschheit ersehnte öffentliche Glückseligkeit bringen sollte, erschien 1774 unter dem Titel „Elementarwerk" als ein „geordneter Vorrat aller nötigen Erkenntnis". Es sollte nämlich „die Jugend der gesitteten Stände bis nach dem 15. Jahr in keiner Erkenntnisart eines andern eigentlichen Lehrbuchs bedürfen als des Elementarwerks". Das so und noch weit kräftiger angepriesene Buch ist eine Nachbildung des Orbis pictus von Comenius, hat aber diesem trotz der von Chodowiecki gelieferten Kupferstiche den Rang nicht ablaufen können. In dem nämlichen Jahre wurde auch die erste neue Erziehungsanstalt gegründet. Wie Basedow daselbst keinen Stoff um seiner Bildungskraft willen, sondern nur des praktischen Nutzens wegen behandelte; wie er „natürliche Religion" als einen Teil der Philosophie lehrte und den Katechismusunterricht verwarf; wie er das Lernen durch Beschränkung des Stoffes auf das Gemeinnützige und Ausgang von der Sachkenntnis, durch eine „elementare Ordnung", durch Anwendung von Veranschaulichungsmitteln aller Art, durch allerhand Erleichterungs- und Ergötzungsmittel „angenehm", ja zum eigentlichen „Spiel" zu machen wußte; wie er die Zucht durch Beschränkung der Strafen und Einrichtung eines künstlichen Belohnungs- und Bestrafungssystems milderte; wie er die Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers zu pflegen suchte: das alles ist aus den obigen Auszügen zu entnehmen.**)

---

*) Salzmann ist durch die Privatlektüre seines „Ameisenbüchleins", „Krebsbüchleins" und „Noch etwas über die Erziehung" näher kennen zu lernen (s. Sperber, Pädagog. Lesestücke II). — Litteratur: Ausfeld, Chr. G. Salzmann. Erinnerungen aus dessen Leben. 1813. 3. Aufl. Stuttgart 1845; Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal. Leipzig 1884; Chr. G. Salzmann. Neujahrsblatt der Hilfsgesellschaft von Winterthur 1887; Ed. Ackermann, Salzmanns ausgewählte Schriften. Bd. I (Bibliothek pädagog. Klassiker. Bd. XXIX). Langensalza 1889. S. XI—XLVI; Allgem. Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen. Bd. IX. Nördlingen 1781. S. 372 ff.; Reisen der Salzmannischen Zöglinge. 6 Bde. Leipzig 1784—1793; J. Schreiber, Über die religiöse und ethische Anschauung Salzmanns. Kaiserslautern 1899.

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 214.

Das Ziel der Erziehung ist nach Basedow und den übrigen Philanthropen die Glückseligkeit des Zöglings, unter welcher sie aber eigentlich nicht viel mehr als fröhliches Wohlbefinden an Leib und Seele verstanden (3. 4). Dieses Ziel zu erreichen, mußte ihnen um so leichter erscheinen, weil sie annahmen, der Mensch sei von Natur gut; er bedürfe daher nur der Aufklärung seines Verstandes, um glücklich sein zu können.

Nach einem Einfluß auf die Volksschule strebten die Philanthropen nicht, gewannen ihn aber bald. Ihre Gedanken waren den Anschauungen der Zeit gemäß; überdies gehörte Rochow ihnen zu, wenn auch nicht als unmittelbarer Jünger.

Den Philanthropen ist es zu danken, daß die Überschätzung der bloßen Stubengelehrsamkeit, der „grauen Theorie", in Abnahme kam; daß man darauf Bedacht zu nehmen anfing, der Jugend das Lernen zu erleichtern; daß die Zucht in der Schule milder ward; daß man die Rechte der körperlichen Pflege und Bildung achten lernte. Die Leibesübungen sind zuerst durch den Philanthropen GutsMuths, Lehrer an Salzmanns Erziehungsanstalt in Schnepfenthal, zu einem vollständigen System ausgebildet worden. Ein größeres Gleichmaß zwischen Körper und Geist suchten die Philanthropen auch dadurch herbeizuführen, daß sie auf die Aufnahme gewisser mechanischer Beschäftigungen in das System des Unterrichts drangen. Seit den Zeiten der Philanthropen ist durch Rochow das „Lesebuch" ein fast unbestrittenes Eigentum, und die „gemeinnützigen Kenntnisse" sind unter wechselndem Namen ein überall als notwendig angesehenes Unterrichtsfach der Volksschule, während das Turnen erst seit einigen Jahrzehnten einen Platz in derselben sich errungen hat. Mit den Philanthropen hat in Deutschland die Jugendlitteratur ihren Anfang genommen (Weiße, Campe, Salzmann, Raff), und Philanthropen sind unter den ersten, welche gemeinnützige Dinge in einer auch dem gemeinen Manne verständlichen und ihn anziehenden Sprache dargestellt und so einen notwendigen Teil des Volksschriftenwesens begründet haben.*)

XV. Kapitel.

Friedrich Eberhard von Rochow.**)

1. Aus der „Geschichte meiner Schulen". 1795.

Als in den Jahren 1771 und 1772 sehr nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getreide verdarb, Teurung entstand, auch tödliche Krankheiten unter

*) Privatlektüre: „Die Pädagogen als Volksschriftsteller" und „Gemeinnützlich und gemeinschädlich" (§§ 38 u. 43 in des Verf. Claudius und Hebel).

**) Litteratur: Riemann, Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schuleinrichtung. Mit einem Vorwort E. v. Rochows. 1781. 3. Aufl. 1798. 4. Aufl. mit einer Vergleichung der Reckahnschen Lehrart mit der Pestalozzischen. Berlin 1809; Kehr, Die Geschichte des Schullehrerseminars zu Halberstadt (in Kehrs Pädagog. Blättern 1878); Jahnke, E. v. Rochow. Berlin 1886; Pohlisch, Über die pädagog. Verdienste des Domherrn E. v. Rochow. Zwickau 1894; Rauschenfels u. Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus. Leipzig 1896.

Menschen und Vieh wüteten, da that ich nach meiner Obrigkeitspflicht mein mögliches, den Landleuten auf alle Weise mit Rat und That beizustehen. Ich nahm einen ordentlichen Arzt für die Einwohner auf meinen Gütern an, der, unentgeltlich von ihrer Seite, sie, gegen ein jährliches Gehalt von mir, mit freier Medizin versehen und heilen sollte. Sie erhielten schriftliche Anweisung und mündlichen Rat, wie durch allerlei Vorkehrungen und Mittel (wobei sie freilich ihrerseits thätig sein mußten) dem Fortgange der Epidemie zu steuern sei. Aber böse Vorurteile, Verwöhnung und Aberglauben nebst gänzlicher Unwissenheit im Lesen und Schreiben machten fast alle meine guten Absichten fruchtlos. Sie empfingen zwar die Mittel, die ich bezahlte, nahmen sie aber nicht ein und scheuten sogar die Mühe, dem nur eine kleine Meile weit in Brandenburg wohnenden Arzte von dem jedesmaligen Zustande der Patienten ꝛc. Nachricht zu geben. Die einfachsten Vorkehrungen und Reinigungsanstalten, die ich ihnen mündlich und schriftlich empfahl, waren ihnen teils mühsam, teils hatten sie solche vergessen, und das Schriftliche konnten sie nicht lesen. Dagegen brauchten sie heimlich die verkehrtesten Mittel, liefen zu Quacksalbern, Wunderdoktoren, sogenannten klugen Frauen, Schäfern und Abdeckern, bezahlten dort reichlich und starben häufig dahin. In tiefer Demut möchte ich an diesem kundbaren Beispiele den Regenten und Landesvätern der Völker den hohen und unschätzbaren Wert der Aufklärung durch bessere Schulen hier nochmals an das Herz legen! Schon bloß von seiten der Finanz betrachtet, die durch Entvölkerung der Länder verliert und bei Wohlstand und Erhaltung nützlicher Individuen gewinnt, fallen alle Einwürfe der Aufklärungsfeinde dahin. Oder gehört etwa nicht zu jedem Thun und Lassen und Gewerbe Nachdenken und Vordenken, damit es gelinge? Der Dumme denkt aber nicht gehörig weder nach noch vor, weiß sich nicht zu helfen, kann guten Rat nicht würdigen und wird eben darum ein Opfer der Ereignisse. In bittern Gram versenkt über diese schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit, saß ich einstmals (es war am 14. Februar 1772) an meinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen, der in seinem Netz verwickelt daliegt. — So, dachte ich, liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe, Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in einem Gewebe von Vorurteilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft so wenig wie hier der Löwe die seinige gebrauchen kann. Ach! wenn doch eine Maus da wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte! vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können. Und nun zeichnete ich gleichfalls als Gedankenspiel auch die Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes, worin der Löwe verwickelt liegt, zernagt hat. Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele: Wie, wenn du diese Maus wärest! — Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist. Er wächst auf als ein Tier unter Tieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hoch- und er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frone hört, weil sie ihn ermüdet, indem er, an Aufmerken und Periodenbau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann; ja selbst, wenn sie gut ist (und wie oft ist sie das?), das Bündige derselben bei ihm nicht Überzeugung wirkt. Niemand

bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind, wie Christus es nennt, blinde Leiter, und so leidet denn der Staat bei diesem Zustande der Sachen (nach welchem sein Flor sich in einem beständigen Kriege gegen die verheerende und zerstörende Dummheit befindet) mehr Verlust als in der blutigsten Schlacht.

Gott! dachte ich, muß denn das so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers, nicht auch verhältnismäßig gebildet und zu allem guten Werk geschickt gemacht werden? Wieviel tüchtige Menschen hätte ich z. B. in diesen Jahren nicht meinem Vaterlande gerettet, die jetzt ein Raub ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind! Ja, ich will die Maus sein, Gott helfe mir! Und nun schrieb ich gleich denselben Morgen die Titel der 13 Kapitel, woraus mein Schulbuch für die Lehrer der Landleute bestehen sollte, nieder, und zwar auf die andere Seite des Blattes, worauf der Löwe, das Netz und die Maus stand. Zu Mittage zeigte ich den Plan meinem neuen, verständigen Prediger, Herrn Stephan Rudolph, der erst ein Jahr im Amte stand. Er billigte ihn und riet mir, des Theologischen wegen, so darin vorkäme, mit Herrn Ober-Konsistorial-Rat Teller in Berlin zu korrespondieren. Dieser nannte meine Arbeit gemeinnützig und unterstützte mich mit gutem Rate. So wurde denn das erste meiner litterarischen Produkte fertig, daß es schon Ostern 1772 unter dem Titel „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute, oder Unterricht für Lehrer in niedern Landschulen, Berlin bei Fr. Nicolai" erschien.

2. Aus dem Vorwort zu dem ebengenannten Buche.

Auf die Frage: Wer mich berufen hat, mich zum Lehrer des Volkes aufzuwerfen? habe ich folgende Antwort: Ich lebe unter Landleuten und mich jammert des Volks. Neben den Mühseligkeiten ihres Standes werden sie von der schweren Last der Vorurteile gedrückt. Ihre Unwissenheit in den nötigsten Kenntnissen beraubt sie der Vorteile und Ergötzungen, welche die für alle Stände gnädige Vorsehung Gottes auch dem ihrigen gegönnt hat. Sie wissen weder das, was sie haben, gut zu nutzen noch das, was sie nicht haben können, froh zu entbehren. Sie sind weder mit Gott noch mit der Obrigkeit zufrieden.

Die Ursachen dieser sämtlichen den Staat in seinem wichtigsten Teil zerstörenden Übel liegt an der vernachlässigten Erziehung der ländlichen Jugend. Man sorgt nicht dafür, ihr die von der ihrigen oft sehr verschiedene Sprache des Unterrichts und in derselben richtige Begriffe und Grundsätze beizubringen. Man bildet nicht ihre ganze Seele; man gewöhnt ihr Gewissen nicht, über ihre Urteile und ihre Handlungen zu richten. Ich denke doch nicht, daß man die Seele eines Bauernkindes für ein Ding von anderer Gattung hält als die Seele der Kinder höherer Stände. Aber dann ist mir's unerklärbar, wie nach der herrschenden Lehrart aus diesen Leuten verständige Menschen und gar Christen gebildet werden sollen. Sie verstehen ja, wie es die Erfahrung lehrt, nicht einmal alle die Worte des Katechismus und sollen doch den Sinn fassen und durch ihr ganzes Leben wider die ausschweifende Sinnlichkeit wirksam und thätig werden lassen.

Man sagt: Aber ist es denn der Einrichtung des Staates nicht nützlich, wenn der Bauer dumm bleibt; nicht schädlich, wenn er klug und verständig wird? Um diesen scheinbaren Einwand zu widerlegen, ist es nötig, über Worte sich zu verstehen. Klug und verständig werden heißt bei mir nicht arglistig, treulos, rebellisch, um der eingebildeten höhern und bessern Einsicht willen widersprechend, neuerungssüchtig und seines Berufs überdrüssig werden; sondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vorteile desselben zu nutzen weiß und selbst aus dem Übel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht; oder, wenn diese kürzere Erklärung besser gefällt: der in jedem Stande sich so verhält, daß ihm seine Lebensart kein Hindernis zur Vollkommenheit wird. Was schadet also der Unterricht in der wahren Klugheit dem Staate? Sollte nicht vielmehr jeder Staat unsäglich große Vorteile davon haben, wenn z. B. alle Menschen gewissenhafter würden? Aber das Gewissen gründet sich auf Religion, auf eine Religion, die im Verstande und Willen wirkt und ohne gute Erziehung und Unterweisung dem Menschen nicht mitgeteilt werden kann.

Nun sei es mir erlaubt, einen kurzen Abriß und die Gründe meines Planes dem Leser vorzulegen.

Ich habe mit Übungen der Aufmerksamkeit und Wißbegierde angefangen und behaupte, daß auf solche Art die Kinder fast ein halbes Jahr lang geübt werden müssen. Denn haben sie aufs Wort und Sachen merken gelernt, so ist der übrige Unterricht leicht und eine Lust für Lehrer und Lernende. In die gute Anwendung dieses Hauptstücks setze ich die ganze Kunst des Lehrers. — Daß ich gleich darauf von Ursache und Wirkung handle und diese Erkenntnis unter die nötigsten zähle, davon gebe ich folgende Gründe an: Die Lehre von Ursache und Wirkung, Mittel und Endzweck 2c. ist zum Gebrauch der Vernunft unentbehrlich. Ohne sie lernt man schwerlich richtig denken, reden und handeln. Man sagt: Der Gehorsam richtet dasselbe aus. Ich aber kann dieser Meinung nicht beipflichten. In manchen Umständen ist selbst ein Gehorsam sicherer und wider die Versuchungen stärker, wenn Einsicht und Selbstliebe das Befohlene als gut und das Verbotene als böse vorstellt. Endlich der blinde Gehorsam muß ja aufhören, aber die Vernunft bleibt. — In den folgenden Hauptstücken findet man einige Vorübungen des Verstandes, ohne welche, wie mich dünkt, der Unterricht in der Religion nicht in dem Grade gelingen kann, als es zu wünschen wäre, und als er gelingen würde, wenn nicht bloß das Gedächtnis geübt, sondern wirklich für das Verständigwerden (Eph. 5, 17) gesorgt und jede Neigung auf das Gute gelenkt wird. — Wie man die abstraktesten Begriffe, wenn ihre Wichtigkeit sie nötig macht, durch sinnliche Gleichnisse und Behandlung in die Gemüter der Jugend bringen könne, habe ich in einigen Hauptstücken versucht.

Durch Unterredung lehrt man am sichersten; denn man hat durch Fragen Gelegenheit, die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu erforschen, die höchst nützliche Muttersprache gründlich zu lehren, und gewöhnt ihn, weil er antworten muß, an das bei allem Unterricht unentbehrliche Nachdenken. Über dieses lernt er verstehen, seine Gedanken über das Verstandene auszudrücken; mit einem Worte: er wird verständig.

3. Aus der „Instruktion für die Landschulmeister". 1773.

Die Schulmeister müssen die Kinder frühzeitig zu dem gewöhnen, was die Sittlichkeit und Wohlanständigkeit im gemeinen Leben mit sich bringen, und ihnen bei aller Gelegenheit erinnerlich machen, daß auch der Ärmste dazu weiter nichts braucht als Aufmerksamkeit auf sich selbst wie auf das, was ihm an andern gefällt, und frühe Angewohnheit. Vornehmlich müssen sie dieselben zur Reinlichkeit, Höflichkeit und Sittsamkeit anhalten.

Beim Unterricht ist folgendes zu beobachten: Die Schullehrer müssen erstens ihre Unterweisung auf das alles ausdehnen, was im gemeinen Leben vorfällt oder den Kindern dereinst in jeder Lebensart nützlich sein kann, und ihnen das faßlich zu machen suchen, z. E. die allgemeinsten Gründe der Erdbeschreibung, die verschiedenen Gattungen der Tiere, Bäume und Holzarten, der Getreidearten, der Handwerker, den Gebrauch der natürlichen Dinge zur Nahrung, Wohnung, Kleidung, Bedeckung, Erwärmung, Heilung 2c.; und das alles am Ende darauf lenken, daß ihnen Gott bei allem, was sie dereinst erwachsen in der Natur sehen, groß und erfreulich ist. — Sie müssen zweitens sich nie zu lange bei einer Sache verweilen, damit die Aufmerksamkeit der Kinder nicht ermüdet wird, aber dafür dieselbe Sache desto öfter wiederholen. — Es wird drittens gut sein, wenn die Schullehrer sich mit den in ihrem Dorfe herrschenden Arten des Aberglaubens bekannt machen und bei jeder Gelegenheit ihnen durch die faßlichsten Vorstellungen die vernünftigere Denkungsart beizubringen suchen. — Endlich kann der Lehrer, wenn etwas im Dorfe vorgefallen, das den Kindern merkwürdig gewesen, als: die Taufe eines Kindes, die Beerdigung eines Toten, oder was sonst ist, wovon das ganze Dorf spricht, daher Gelegenheit nehmen, den folgenden Tag seinen Unterricht darauf zu richten und ihnen davon zu sagen, was entweder ihren Verstand aufklären oder zum Gut- und Frommsein auf irgend eine Weise nutzbar sein kann.

Die Zeit des in den gemeinnützigen Kenntnissen zu erteilenden Unterrichts muß nicht nach besondern Stunden abgemessen, sondern die Gelegenheit genützt werden, die die Schriftlesungen dazu geben. So wird z. B. im 104. Psalm fast des ganzen Naturreichs gedacht. Es könnte also der Schullehrer gleich zu Anfange seinen Schulkindern das Wort Natur kurz verständlich machen, daß es so viel sei als „alles, was Gott über der Erde und unter der Erde geschaffen hat"; dann die Einteilung in das Pflanzen-, Stein- und Tierreich, in dieser Ordnung und mit einer kurzen, deutlichen Erläuterung. Oder er kann bei dem Wort Wind sich aufhalten, Luft und Wind ihnen verständlich machen, sagen, daß aus Luft Wind entstehe; die Luft allezeit da sei, wenn man es auch nicht gleich merklich fühlt, und der Mensch gleich ohne sie ersticken müßte, etwas von der Einteilung der Winde nach den Himmelsgegenden oder der Stärke und Schwäche hinzusetzen, und dann mit Erzählung ihres Nutzens, zur Bewegung des Wassers, daß es nicht faule, zur Reinigung der Dünste, zur Austrocknung des zu feuchten Erdbodens, zur Schiffahrt, und wie Gott das alles so weislich und gnädig geordnet hat, schließen.

4. Aus dem „Kinderfreund". 1776.

a. Tischgebet.

Ich danke dir, o Gott, daß heut
Uns Kleidung, Speis und Trank erfreut,
Von dir kommt dieser Segen.
Du giebst, was unser Feld uns trägt,
Durch Luft, die nützlich sich bewegt,
Tau, Sonnenschein und Regen.

Behüt uns, Gott, vor Landesnot,
Gieb uns Gesundheit, hilf uns Brot
Durch klugen Fleiß erwerben;
Der Obrigkeit gehorsam sein,
Und Gutes lieben, Böses scheun,
Froh leben, selig sterben.

b. Die Mutter und das Kind.

Der kleine Wilhelm bat seine Mutter um Brot; da entstand zwischen ihnen folgendes Gespräch:

D. M. Ja, mein Sohn, ich will es dir geben; aber weißt du wohl, woher das Brot kommt?

W. Ihr habt es gebacken, liebe Mutter.

D. M. Ja, ich nahm Mehl und Wasser, rührte es durch einander, säuerte mit Sauerteig, daß es aufging, und knetete den Teig; alsdann war Holz nötig, den Backofen zu heizen, und als dieser gehörig warm war, da buk ich den Teig, und es ward eßbares und gesundes Brot. Sieh, mein liebes Kind, so viel gehört dazu, damit aus Mehl Brot wird. Aber woher kommt denn das Mehl?

W. Aus Korn. Der Müller mahlt es auf der Mühle.

D. M. Woher kommt denn das Korn?

W. Das wächst aus der Erde. Mein Vater hat es gesäet.

D. M. Nicht allein gesäet, sondern dein Vater hat erst das Land gepflügt, gedüngt und dann den Samen hineingesäet und ihn untergepflügt oder eingeegget. Ist nun aber alles geschehen, mein Sohn?

W. Nein, liebe Mutter, mein Vater hat das Korn gemähet, geharkt, eingebunden, in die Scheune gebracht und ausgedroschen.

D. M. Ganz recht, mein Sohn. Aber wer hat es denn gemacht, daß der Same aufging und fortwuchs? Wer gab dazu Tau und Regen? und wer ließ die Sonne scheinen, damit das Korn reif werden konnte? Wer gab Gesundheit und Sicherheit zu unserer Arbeit? Wer beschützte unser Haus vor Feuers- und Wassersnot, unsere Felder vor den Schloßen? Das hat der liebe Gott gethan; denn sieh, mein Kind, alle Menschen haben einen großen unsichtbaren Vater, der sie sehr lieb hat und für sie sorgt. Gott ist sein Name. Dieser Gott, oder dieser unsichtbare Vater, thut zu unserm Besten, was wir Menschen nicht thun können, weil wir zu schwach dazu sind. Unser Leben und alles Gute, was wir haben, das haben wir von ihm. Auch dieses Brot hättest du nicht, mein Kind, wenn Gott es nicht gäbe. Er verlangt von uns für alle diese Wohlthaten nichts, als daß wir ihn durch Gehorsam ehren, lieben und uns über ihn freuen sollen. Wenn du willst, will ich dir künftig noch mehr von Gott erzählen. Erinnere mich daran.

W. O ja! liebe Mutter, das will ich gern thun.

c. Ursache und Wirkung.

Ich weiß nicht, wie es zugeht, sprach Karl, ich kann es zu nichts bringen, ich bin immer verdrießlich, die Leute sind mir nicht gut, und ich werde oft bestraft. Das will ich dir sagen, antwortete Fritz, du bist kein fleißiger Arbeiter, du hast ein böses Gewissen, du bist feindselig gesinnt gegen andere Menschen und thust oft solche Handlungen, welche die Obrigkeit strafen muß. Und das kann also nicht anders sein; denn auf solche Ursachen folgen solche Wirkungen.

d. Ähnlich und Unähnlich.

Hast du auch etwas aus der Schule behalten, Fritz, sprach ein Vater zu seinem Sohne, und was hast du behalten? Erzähle es mir doch wieder.

F. Unser Lehrer hat uns gesagt, was ähnlich und unähnlich ist, und wie man vergleicht und unterscheidet.

V. Nun, wie vergleicht man denn?

F. Man sieht zu, worin die Sachen, die man vergleicht, ähnlich sind.

V. Und wie unterscheidet man?

F. Wenn man sieht, worin die Sachen, die man unterscheiden will, unähnlich sind.

V. Führe einmal von beiden ein Beispiel an.

F. Mein Bruder Wilhelm und ich sind beide Söhne unserer lieben Eltern; darin sind wir uns gleich. Wir sehen uns auch ähnlich an Gesicht und Haaren; aber an Jahren, Größe, Stärke ꝛc. sind wir unterschieden.

V. Was nützt es denn, dieses zu wissen?

F. Unser Lehrer sagt, wir lernten richtiger denken und blieben vor dem Irrtum bewahrt, alles zu verwirren und zu verwechseln; auch könnten uns verständige Leute dann eher bedeuten, und wir könnten vernehmlicher sprechen.

V. Euer Lehrer hat recht. Aber hast du wohl einmal gehört, wir sollen Gott ähnlich werden; wie geht denn dieses an?

F. Sage es mir, lieber Vater!

V. Wenn wir das Gute lieben und das Böse meiden, dann werden wir Gott ähnlich; und wenn wir so gesinnt sterben, dann will Gott uns in seinen Himmel aufnehmen, wo wir uns beständig über Gott und seine Herrlichkeit freuen können.

F. Ach, wäre ich doch so gesinnt, lieber Vater!

V. Sei ferner fleißig, mein Sohn, Gutes zu lernen, und willig, es zu thun; und stärke dich in diesem Vorsatze durch aufrichtiges Gebet zu Gott, von dem alle wahre Weisheit kommt, dann wird es dir gelingen.

e. Kinderlied.

Kinder! gerne wollen wir
Stets zur Schule gehen;
Sorgt der Lehrer doch dafür,
Daß wir es verstehen,
Was er lehrt. Es ist nicht schwer,
Wie man's jetzo treibet;
Leichter wird es immer mehr,
Wer nur fleißig bleibet.

f. Gute Gedanken.

Gott Lob! daß ich nun wissen kann,
Was bös und gut sei, und woran
Ich beides unterscheide.
Recht will ich thun! hilf mir, o Gott,
Nicht achten auf der Menschen Spott,
Wenn ich das Böse meide.

Denn Gott ist doch der beste Freund,
Er lenkt, was noch so widrig scheint,
Zum wahren Wohlergehen.
Wer fromm ist, den verstößt Gott nicht;
Der darf mit Kindeszuversicht
Auf ihn, als Vater, sehen.

g. Das Glück des Tugendhaften schon hier auf Erden.

Christian war in der Jugend von seinen Eltern zur Schule gehalten und zu Fleiß und Rechtschaffenheit gewöhnt worden, daher war er verständig und liebte das Gute. Als er groß wurde und heiraten wollte, da sah er vornehmlich nach einer fleißigen und tugendhaften Person, die er kannte; daher war sein Ehestand glücklich; denn Mann und Frau liebten sich und hielten auf Ordnung und Zucht in ihrem Hause. Ihr beiderseitiger Fleiß machte denn auch, daß ihr Vermögen sich vermehrte; und von diesem Segen waren sie wohlthätig und dienten gern mit Rat und That, daher war ihnen ein jeder gewogen. Sie gingen allem Zank aus dem Wege, mengten sich nicht in Dinge, die sie nichts angingen, und gaben einem jeden das Seinige. Daher blieben sie von Prozessen und Strafen frei, und jedermann mochte sie ihrer guten Wirtschaft und Bescheidenheit wegen sehr wohl leiden. Weil sie mäßig lebten, sich nicht ärgerten und zankten, so blieben sie gesund und erreichten ein frohes Alter. Auch ihre Kinder gerieten wohl, weil sie ihnen mit guten Beispielen vorangingen und sie von Jugend auf gewöhnten, Gutes zu thun. So ist die Tugend der sichere Weg zur Glückseligkeit.

Der Jammer mit dem Elend des Volkes war es, wodurch **Friedrich Eberhard von Rochow** (geb. 1734, gest. 1805) auf die Bahn der Volksbildung gewiesen ward (1. 2).*) Mit Recht wird er schon deshalb der „Pestalozzi der Mark" genannt. Seine Jugendbildung zielte anderswohin als auf den Volkspädagogen. Stammend aus einem adligen Hause der Mark Brandenburg, Sohn eines Ministers und seinem Stande angemessen erzogen, trat er früh in des ruhmreichen Friedrich Armee ein und folgte dessen Fahnen beim Beginn des siebenjährigen Krieges. Bei Lobositz ward er verwundet, kam nach Leipzig ins Winterquartier und lernte hier Gellert kennen, der ohne Zweifel großen Einfluß auf seine Herzens- und Geistesbildung gewann. Schon nach der Schlacht bei Prag mußte Rochow infolge einer im Zweikampf erhaltenen Verwundung den Abschied nehmen und zog sich nun auf die väterlichen, bei Brandenburg liegenden Güter zurück. Der Verbesserung derselben widmete er sich mit allem Eifer und großer Einsicht. Das Elend, welches durch die infolge großer Nässe eingetretenen Teurungs- und Seuchenjahre 1771 und 1772 über das Volk gekommen war, bestimmte die Richtung seines Denkens und Strebens für die Zukunft. Gedrungen von thätiger Liebe, reiner

*) Vgl. in dieser Beziehung Luther, Comenius, Ernst d. Fr., Friedrich Wilhelm I., v. Rochow und Pestalozzi!

Frömmigkeit und seltenem Wohlthätigkeitssinn, wollte er „Lehrer des Volks“ werden. Die „Geschichte seiner Schulen“ teilt uns darüber das Nähere mit (1).

Die Quellen des Elends fand Rochow in der gänzlichen Unwissenheit, in den bösen Vorurteilen, der Verwöhnung und dem Aberglauben des Volkes, das Mittel der Abhilfe in der „Aufklärung durch bessere Schulen“, in dem „richtigen Denken“ (1. 2). Das richtige Denken hat das richtige Reden und Handeln in seinem Gefolge (2. 4, f). „Verständige Menschen“ müssen also in den Schulen gebildet werden, die zu allem guten Werk, insbesondere zu den täglichen Geschäften des Lebens geschickt, die mit sich und ihrem Stande, mit Gott und der Obrigkeit zufrieden sind. — Daß das „Verstehen“ die Hauptaufgabe der Schule sei, und daß der Lehrer zur Erreichung dieser Aufgabe eine das Lernen erleichternde Methode anwende, wissen auch die Schüler in altkluger Weise zu sagen (4, e), und selbst das Gebet wird als Anlaß zur Denkübung benutzt (4, a).

Damit die Kinder in dem richtigen Denken geübt werden, soll der Lehrer nicht, wie das bis dahin überall geschah, „sogleich und allein mit dem Bücherunterricht“ anfangen, sondern es muß der Unterricht mit „Übungen der Aufmerksamkeit und Wißbegierde“ beginnen, damit die Kinder vor allem aufs Wort merken lernen (2. 4, b); daran haben sich die „Vorübungen des Verstandes“ anzuschließen, deren Gegenstand das Vergleichen und Unterscheiden (4, d), das Gruppieren der Dinge, insbesondere das Aufsuchen von Ursache und Wirkung ist (2. 4, c); endlich müssen die wichtigsten „abstraktesten Begriffe“ in die Gemüter der Jugend gebracht werden (2. 4, d). Zu dem allen bieten katechetische Unterredungen über die Dinge und Vorkommnisse des gemeinen Lebens das erwünschte Mittel, denn „durch Unterredungen lehrt man am sichersten“ (2. 3. 4, b).

Daß die Schullehrer ihre Unterweisung auf alles das ausdehnen, was im gemeinen Leben vorfällt oder den Kindern dereinst in jeder Lebensart nützlich sein kann, verlangt Rochow in der Instruktion für die Landschulmeister vor allem andern. Aber nicht in besondern Stunden sollen die dabei zu Tage tretenden „gemeinnützen Kenntnisse“ behandelt werden, sondern gelegentlich, nämlich beim Lesen im Kinderfreund, im Gesangbuch und in der Bibel. Der Kinderfreund ist darauf vom Anfang bis zum Ende angelegt, die Abschnitte im Gesangbuch und in der Bibel sind „in dieser Rücksicht mit“ auszuwählen. Übrigens soll der Lehrer auch bei dem Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen „am Ende alles darauf lenken, daß den Kindern Gott bei allem groß und erfreulich sei; daß sie sehen, wie Gott alles so weise und gnädig geordnet hat; daß sie das Gute thun und das Böse meiden“ (3). Diese moralische Wendung nehmen denn auch fast alle Stücke des Kinderfreundes, und seit Rochows Zeiten wurde das Moralisieren in allen Fächern des Unterrichts Sitte.

Die eigentliche erziehliche Aufgabe bezeichnete Rochow verschieden. Die Kinder sollen zum Gut- und Frommsein, zur Vollkommenheit, zum wahren Wohlergehen, zur Glückseligkeit erzogen werden. Was er unter der Glückseligkeit versteht, hat er im Kinderfreund in charakteristischer Weise geschildert (4, g).

Vorstehendes hat uns mit Rochows Gedanken über Volksschulerziehung bekannt gemacht. Seine demgemäß gestaltete praktische Wirksamkeit ist eine sehr gesegnete gewesen. Unter „seinen Schulen" nimmt die zu Reckahn den ersten Platz ein. Für diese gewann er als Lehrer einen mit seinen Gedanken bekannten und befreundeten Mann, Heinr. Jul. Bruns, der bereits sechs Jahre lang als Schreiber und Musiker in seinem Hause beschäftigt gewesen war. Unter Rochows und Bruns' gemeinsamer Arbeit wurde die Schule zu Reckahn zur Musterschule, entstanden die obengenannten Schriften, wurde das, was sie katechetische Methode nannten, ausgebildet. Auch Rochows Gemahlin beteiligte sich an der Volksbildungsarbeit.

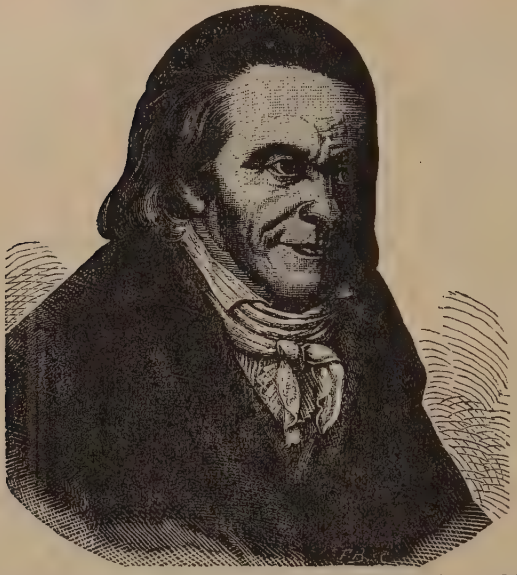
Rochows opferfreudige Thätigkeit machte großes Aufsehen; der später sehr berühmt gewordene Kinderfreund, der nach Rochows Ausdruck die große Lücke zwischen Fibel und Bibel ausfüllen sollte, ward sofort nach seinem Erscheinen auch anderwärts eingeführt; in der Zeit von 10 Jahren kamen mehr als 1000 Neugierige und Wißbegierige nach der „hohen Schule" zu Reckahn, um zu sehen oder zu lernen; Rochows Beispiel fand selbst über die Grenzen Deutschlands hinaus Bewunderung und Nachfolge. Auch nach Bruns' frühem Tode blühte die Schule zu Reckahn fort,*) und in den Schulen der übrigen Rochowschen Dörfer wurde der Mutter- und Musterschule treu nachgeeifert. Rochow ist der Vater der neuern Dorfschule. Bis dahin hatte man die Schulkinder in der Familienstube des Lehrers oder in besondern, dunklen und engen Schulstuben zusammengehalten; der Stock hatte als wichtigeres Erziehungsmittel gegolten denn das Wort; der religiöse Unterrichtsstoff war unverhältnismäßig bevorzugt worden, und man hatte an dem Memorieren von unerklärten Katechismus-, Bibel- und Gesangbuchstoffen sich genügen lassen; der deutsche Sprachunterricht hatte nur wenig Pflege, die Bedürfnisse des alltäglichen Lebens hatten nur wenig Berücksichtigung gefunden. Die Rochowsche Dorfschule erstrebte von dem allen das Gegenteil; und was früher zu erreichen nie gelungen war: die Kinder eilten mit Freuden in die Schule, die Eltern der Schulkinder gewannen Teilnahme und Liebe für das Schulwesen. Schade, daß der alternde Friedrich II. den Bestrebungen Rochows nicht mehr die frühere Teilnahme schenkte, und daß die Regierungsgrundsätze Friedrich Wilhems II. den Rochowschen Gedanken ungünstig waren. Es wären dann die Einwirkungen Rochows nicht auf einen immerhin kleinen Kreis beschränkt geblieben. Indessen erlebte Rochow noch die ersten verheißungsvollen Beziehungen zwischen Pestalozzi und Preußen, die bald nach dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms III. angeknüpft wurden. Unter andern verdient es Erwähnung, daß schon 1802 ein preußischer Schulmann zu Pestalozzi gesandt und schon 1805 das nach Pestalozzis Grundsätzen eingerichtete Plamannsche Institut zu Berlin gegründet wurde. In dem nämlichen Jahre starb Rochow als 72jähriger Greis.

---

*) Rochow ließ Bruns ein einfaches Denkmal mit der Inschrift setzen: Er war ein Lehrer.

XVI. Kapitel.

Johann Heinrich Pestalozzi.*)



1. Brief Pestalozzis an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. 1799.**)

(Einleitung.) a. Freund! Ich erwache abermals aus einem Traum, sehe abermals mein Werk vernichtet und meine schwindende Kraft unnütz verschwendet. Aber so schwach, so unglücklich mein Versuch war, so wird es jedem menschenfreundlichen Herzen wohl thun, sich einige Augenblicke ob demselben zu verweilen.

b. Meine Absicht war, zu meinem Zweck im Zürichgebiet oder Aargau ein Lokal zu wählen, das durch Vereinigung der Lokalvorteile, der Industrie,

*) Litteratur: Pestalozzis „Sämtliche Schriften" erschienen Stuttgart 1819 bis 1826 in 15 Bdn., herausgeg. von J. Schmidt; sodann „gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen versehen" von L. W. Seyffarth in 18 Bdn. Brandenburg 1869—1873, neu aufgelegt in 16 Bdn. Berlin 1881; Seyffarth, Joh. Heinr. Pestalozzi. 4. Aufl. Leipzig 1876; F. Ramsauer, Kurze Skizze meines pädagog. Lebens, mit besonderer Rücksicht auf Pestalozzi. 2. Aufl. Oldenburg 1880; Blochmann, Heinr. Pestalozzi. Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens. Leipzig 1846; Christoffel, Pestalozzis Leben und Ansichten. Zürich 1846; H. Morf, Zur Biographie Pestalozzis. 4 Bde. Winterthur 1868 bis 1889; G. v. Zezschwitz, Der Pädagog Heinr. Pestalozzi. Erlangen 1871; Vogel, Systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzis. Hannover 1886; E. v. Sallwürk, Pestalozzi (Große Erzieher. Eine Darstellung der neuern Pädagogik in Biographieen. Bd. I). Leipzig 1897; Kaiser, Joh. Heinr. Pestalozzi. Zürich 1895; Scherer, Die Pestalozzische Pädagogik nach ihrer Entwicklung 2c. Leipzig 1896; Rothenberger, Pestalozzi als Philosoph. Bern 1898.

**) Der ganze Brief ist der Privatlektüre zu überweisen.

der Landeskultur und der äußern Erziehungsmittel mir den Weg sowohl zur Ausdehnung meiner Anstalt als zur Vollendung ihrer innern Zwecke erleichterte. Aber das Unglück von Unterwalden entschied über das Lokal, das ich wählen mußte.*) Die Regierung sah es als dringend an, diesem Distrikt wieder aufzuhelfen, und bat mich, den Versuch der Unternehmung an einem Orte zu machen, dem wahrlich alles mangelte, was den glücklichen Erfolg derselben auf einige Weise befördern könnte. Ich ging gern. Mein Eifer, einmal an den großen Traum meines Lebens Hand anlegen zu können, hätte mich dahin gebracht, in den höchsten Alpen, ich möchte sagen, ohne Feuer und Wasser anzufangen.

c. Die Regierung wies mir das neue Gebäude der Ursulinerinnen in Stanz zur Wohnung an. Allein dieses war, als ich ankam, teils noch nicht vollendet, teils zu dem Zwecke eines Waisenhauses keineswegs eingerichtet. An Geld zu den nötigen Einrichtungen der Sache ließ es mir die Regierung nicht fehlen; übrigens aber mangelte es an allem; und die Kinder drängten sich herzu, ehe weder Küche noch Zimmer noch Betten für sie in Ordnung sein konnten. Ich war in den ersten Wochen in einem Zimmer eingeschlossen, das keine 24 Schuh ins Geviert hatte. Der Dunstkreis war ungesund, schlechtes Wetter schlug noch dazu, und der Mauerstaub, der alle Gänge füllte, vollendete das Unbehagliche des Anfangs. Ich mußte im Anfang die armen Kinder wegen Mangel an Betten des Nachts zum Teil heimschicken. Diese alle kamen denn am Morgen mit Ungeziefer beladen zurück.

d. Die meisten dieser Kinder waren, da sie eintraten, in dem Zustand, den die äußerste Zurücksetzung der Menschennatur allgemein zu seiner notwendigen Folge haben muß. Viele traten mit eingewurzelter Krätze ein, daß sie kaum gehen konnten; viele mit aufgebrochenen Köpfen; viele mit Hudeln, die mit Ungeziefer beladen waren; viele hager wie ausgezehrte Gerippe, gelb, grinsend, mit Augen voll Angst und Stirnen voll Runzeln des Mißtrauens und der Sorge; einige voll kühner Frechheit, des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt; andere vom Elend erdrückt, duldsam, aber mißtrauisch, lieblos und furchtsam; zwischenhinein einige Zärtlinge, die zum Teil ehemals in einem gemächlichen Zustande lebten. Die waren voll Ansprüche, hielten zusammen, warfen auf die Bettel- und Hausarmen-Kinder Verachtung, fanden sich in dieser neuen Gleichheit nicht wohl; und die Besorgung der Armen, wie sie war, war mit ihren alten Genießungen nicht übereinstimmend, folglich ihren Wünschen nicht entsprechend. Träge Unthätigkeit, Mangel an Übung der Geistesanlagen und wesentlicher körperlicher Fertigkeiten waren allgemein. Unter zehn Kindern konnte kaum eins das ABC. Von anderm Schulunterricht oder wesentlichen Bildungsmitteln der Erziehung war noch weniger die Rede.

(Von der Erziehung.) e. Der gänzliche Mangel an Schulbildung war indessen gerade das, was mich am wenigsten beunruhigte. Den Kräften der menschlichen Natur, die Gott auch in die ärmsten und vernachlässigtesten Kinder legte, vertrauend, hatten mich nicht nur frühere Erfahrungen schon längst

*) Die Folgen der französischen Revolution hatten sich auch über die Schweiz erstreckt; der ganze Kanton Unterwalden war verwüstet worden; eine Menge Waisen irrten obdachlos umher.

belehrt, daß diese Natur mitten im Schlamm der Roheit, der Verwilderung und der Zerrüttung die herrlichsten Anlagen und Fähigkeiten entfaltet, sondern ich sah auch bei meinen Kindern mitten in ihrer Roheit lebendige Naturkraft allenthalben hervorbrechen.

Ich sah also meine Wünsche erfüllt und war überzeugt, mein Herz werde den Zustand meiner Kinder so schnell ändern, als die Frühlingssonne den erstarrten Boden des Winters. Ich irrte mich nicht; ehe die Frühlingssonne den Schnee unserer Berge schmolz, kannte man meine Kinder nicht mehr. Aber ich will nicht voreilen. Freund, ich will dich dem Wachstum meiner Pflanze zuschauen machen, wie ich oft am Abend meinem Kürbis zuschaute, der schnell an meinem Gebäude aufschoß; und dir auch den Wurm nicht verschweigen, der oft an den Blättern dieses Kürbis und nicht selten auch an seinem Herzen nagte.

f. Außer einer Haushälterin allein, ohne Gehilfen, weder für den Unterricht der Kinder noch für ihre häusliche Besorgung, trat ich unter sie und eröffnete meine Anstalt. Ich wollte es allein, und ich mußte es schlechterdings, wenn mein Zweck erreicht werden sollte. Keine künstlichen Hilfsmittel, sondern bloß die die Kinder umgebende Natur, die täglichen Bedürfnisse und die immer rege Thätigkeit der Kinder selbst wollte ich als Erziehungsmittel derselben benutzen.*) Eben dieser Gedanke war es, auf den ich die ganze Ausführung meines Unternehmens gründete. Er war auch der Mittelpunkt, an den sich eine Menge anderer Gesichtspunkte anreihte und gleichsam daraus entwickelte.

g. Jede gute Menschenerziehung fordert, daß das Mutterauge in der Wohnstube täglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes ihres Kindes mit Sicherheit in seinem Auge, auf seinem Munde und seiner Stirn lese. Sie fordert wesentlich, daß die Kraft des Erziehers reine und durch das Dasein des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft sei.

Hierauf baute ich. Daß mein Herz an meinen Kindern hange, daß ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend in jedem Augenblicke an meiner Stirn sehen und auf meinen Lippen ahnen. Ich war also vom Morgen bis Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Not, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren außer der Welt, sie waren außer Stanz, sie waren bei mir, und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank der meinige. Ich hatte nichts; ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte; waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte; ich war am Abend der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand. Ich betete und lehrte

*) Vgl. die drei Erziehungsmittel Rousseaus in Lyon (S. 98).

noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen; sie wollten es so. Alle Augenblicke mit Gefahren einer doppelten Ansteckung umgeben, besorgte ich die beinahe unbesiegbare Unreinlichkeit ihrer Kleider und ihrer Personen. Dadurch war es denn freilich auch allein möglich, daß sich die Kinder allmählich, und einige innigst und so weit an mich anschlossen, daß sie dem, was sie Dummes und Verächtliches selber von ihren Eltern und Freunden gegen mich hörten, widersprachen. Sie fühlten, daß mir unrecht geschah, und ich möchte sagen, sie liebten mich doppelt dafür. Aber es gingen Monate hin, ehe ich die Freude hatte, daß ein Vater oder eine Mutter mir mit einem heitern oder dankvollen Auge die Hand drückte. Die Kinder kamen früher zu sich selber. Einige sahen auch bald, daß sie bei mir etwas lernen und etwas werden könnten, und blieben in der Anhänglichkeit und dem Eifer, den sie von Anfang zeigten, standhaft.

h. Indessen hatte ich's dennoch unaussprechlich schwer. Eine gute Organisation des Unterrichts zu treffen, war noch unmöglich. Die Verwilderung der Einzelnen und die Verwirrung des Ganzen war mit allem Zutrauen und mit allem Eifer noch nicht gehoben. Notwendig mußte ich erst ihr inneres Selbst und eine rechtliche und sittliche Gemütsstimmung in ihnen wecken und beleben, um sie dadurch auch für das Äußere thätig, aufmerksam, geneigt, gehorsam zu machen. Ich konnte nicht anders, ich mußte auf den erhabenen Grundsatz Jesu Christi bauen: Macht erst das Inwendige rein, damit auch das Äußere rein werde — und wenn je, so hat sich dieser Grundsatz in meinem Gange unwidersprechlich erprobt.

Mein wesentlicher Gesichtspunkt ging jetzt allererst darauf, die Kinder durch die ersten Gefühle ihres Beisammenseins und bei der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen, das Haus in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammenzuschmelzen und auf der Basis eines solchen Verhältnisses und der aus ihm hervorgehenden Stimmung das rechtliche und sittliche Gefühl allgemein zu beleben. Ich erreichte diesen Zweck mit ziemlichem Glück. Man sah in kurzem bei siebzig so verwilderte Bettelkinder mit einem Frieden, mit einer Liebe, mit einer Aufmerksamkeit und Herzlichkeit unter einander leben, die in wenigen kleinen Haushaltungen zwischen Geschwistern stattfindet.

Meine diesfällige Handlungsweise ging von dem Grundsatze aus: Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen und Liebe und Wohlthätigkeit durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Thun nahe zu legen, sie dadurch in ihrem Innern zu gründen und zu sichern, dann ihnen viele Fertigkeiten anzugewöhnen, um dieses Wohlwollen in ihrem Kreise sicher und ausgebreitet ausüben zu können. Endlich und zuletzt komme mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen, mit den Wörtern; knüpfe diese an die täglichen häuslichen Auftritte und Umgebungen an und sorge dafür, daß sie gänzlich darauf begründet seien, um deinen Kindern klarer zu machen, was in ihnen und um sie vorgeht, um eine rechtliche und sittliche Ansicht ihres Lebens und ihrer Verhältnisse mit ihnen zu erzeugen. Aber wenn du Nächte durchwachen müßtest, um mit zwei Worten zu sagen, was andere mit zwanzig erklären, so laß dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern.

i. Ich habe meinen Kindern unendlich wenig erklärt; ich habe sie weder Moral noch Religion gelehrt. Aber wenn sie still waren, daß man eines jeden Atemzug hörte, dann fragte ich sie: Werdet ihr nicht vernünftiger und braver, wenn ihr so seid, als wenn ihr lärmet? Wenn sie mir an meinen Hals fielen und mich Vater hießen, fragte ich sie: Kinder, dürft ihr eurem Vater heucheln? Ist es recht, mich zu küssen und hinter meinem Rücken zu thun, was mich kränkt? Wenn von dem Elend des Landes die Rede war und sie froh waren und sich glücklich fühlten, dann sagte ich zu ihnen: Ist Gott nicht gut, der das Menschenherz mitleidig erschaffen? 2c. 2c.*)

(Vom Unterricht.) k. Ich habe dir nun, Freund, meine Ansichten über den häuslichen Geist einer Schulanstalt und meinen Versuch zur Lösung seines Problems dargestellt. Ich will dich auch noch mit einigen wesentlichen Gesichtspunkten meines Unterrichtsganges und mit dem Lernen der Kinder bekannt machen.

Ich kannte keine Ordnung, keine Methode, keine Kunst, die nicht auf den einfachen Folgen der Überzeugung meiner Liebe gegen meine Kinder ruhen sollten. Ich wollte keine kennen. Auf diese Weise unterordnete ich auch das Lernen der Kinder dem höhern Gesichtspunkte, ihren bessern Sinn allgemein anzuregen und das Naturverhältnis, in dem sie unter einander und unter meiner Besorgung lebten, mit voller Kraft auf sie wirken zu lassen.

Eigentlich ging ich darauf aus, das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt zu verbinden und beides in einander zu schmelzen. Allein ich konnte diesen Versuch um so weniger realisieren, da ich dafür noch gar nicht, weder in Rücksicht des Personals noch der Arbeiten noch der dazu nötigen Maschinen eingerichtet war. Erst kurze Zeit vor der Auflösung hatten einige Kinder mit Spinnen angefangen. Indessen betrachtete ich schon in diesem Anfange die Arbeitsamkeit mehr im Gesichtspunkte der körperlichen Übung zur Arbeit und Verdienstfähigkeit als in Rücksicht auf den Gewinst der Arbeit; und ebenso sah ich das eigentlich so geheißene Lernen als Übung der Seelenkräfte an. Ich hielt besonders dafür, die Übung der Aufmerksamkeit, der Bedachtsamkeit und der festen Erinnerungskraft müsse der Kunstübung, zu urteilen und zu schließen, vorhergehen, und die erstern müssen fest gegründet sein, ehe die letztern vor der Gefahr bewahrt werden können, durch die Fertigkeiten äußerer, wörtlicher Erleichterungsmittel zur Oberflächlichkeit und zu anmaßlichen, täuschenden Urteilen geführt zu werden, welches ich für das Menschenglück und die menschliche Bestimmung für viel gefährlicher achte als eine Unwissenheit in hundert Dingen, die aber mit einer festen anschauenden Erkenntnis seiner wesentlichen nächsten Verhältnisse verbunden und durch ein einfaches, reines, aber fest entwickeltes Kraftgefühl gesichert ist.

---

*) Pestalozzi erzählt von hier ab sehr ausführlich, wie er „belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von dieser Tugend vorhergehen ließ", wie er, „um die Vorstellungen und Begriffe von Recht und Pflicht bei seinen Kindern zu erzeugen", einen „einfachen, ganz auf die täglichen Anschauungen und Erfahrungen ihres Kreises gegründeten Gang" gewählt habe; wie „jeder Lehrsatz den Kindern durch das Bewußtsein intuitiver, an Realverhältnisse angeketteter Erfahrung sich selber als wahr dargestellt habe".

l. Von diesen Grundsätzen geleitet, suchte ich also gerade im Anfange nicht so sehr, daß meine Kinder im Buchstabieren, Lesen und Schreiben weit kämen, als daß sie durch diese Übungen ihre Seelenkräfte allgemein so vielseitig und so wirksam entwickelten als nur möglich. Ich machte sie auswendig buchstabieren, ehe sie das ABC kannten; und die ganze Stube konnte die schwersten Wörter auswendig buchstabieren, ohne noch einen Buchstaben zu kennen. Man würde es kaum vermuten, wie leicht und wie richtig die Kinder lesen lernen, wenn sie die Urfügungen des Lesens ihrem Gedächtnis allgemein eingeprägt haben und ihre Organe zur leichten Aussprechung derselben gewöhnt sind.

Im Schreiben war meine Methode, sehr lange bei drei, vier Buchstaben, welche die Grundzüge vieler andern enthalten, stehen zu bleiben und Worte aus diesen zu formen und zusammenzusetzen, ehe sie einen andern versuchen durften. Wenn Kinder auf diese Weise nur drei Buchstaben auf einen merklichen Grad richtig und fertig schreiben, so lernen sie die übrigen mit großer Leichtigkeit.

m. Ich hatte flüchtig mit den Kindern die Bruchstücke der Geographie und Naturhistorie, die Gedickes Lesebuch enthält, durchgemacht. Noch ohne einen Buchstaben zu kennen, sprachen sie ganze Reihen Ländernamen richtig auswendig aus und zeigten in den Anfangsbegriffen der Naturhistorie einen guten Verstand, das Ganze, was sie aus der Erfahrung im Tier- und Pflanzenreich kannten, an die Kunstworte, die die allgemeinen Begriffe ihrer Erfahrungen enthielten, anzuschließen, daß ich vollkommen überzeugt war, ich hätte mit meiner einfachen Manier und bei meiner Fertigkeit, in jedem Fach allgemein und schnell aus ihnen herauszulocken, was sie durch ihren Erfahrungskreis in diesem Fache selber haben wissen können, mit ihnen einen bestimmten Kreis vollenden können, der einerseits das Ganze derjenigen Kenntnisse umfaßt hätte, die der Masse der Menschen wesentlich dient; andererseits jedem in irgend einem Fache vorzügliche Talente besitzenden Kinde genugsame Vorkenntnisse verschafft haben würde, um sich selber den weitern individuellen Fortgang seiner Kultur zu erleichtern, ohne das Ganze aus dem einfachen Geiste der Beschränkung herauszuheben, die ihre Lage im allgemeinen bedarf, und deren psychologisch-menschliche Festhaltung ich selber für das vorzüglichste Mittel halte, die Talente der Menschen richtig unterscheiden und der wahren Auszeichnung real und mit Kraft forthelfen zu können.

n. Überall war mein Grundsatz: das Unbedeutendste, so die Kinder lernten, zur Vollkommenheit zu bringen und nie in nichts zurückzugehen, sie kein Wort, das sie einmal gelernt hatten, vergessen, keinen einzigen Buchstaben, den sie wohl geschrieben, jemals wieder schlechter schreiben zu lassen.

o. Die Menge und Ungleichheit der Kinder erleichterten meinen Gang. Sowie das ältere und fähigere der Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleinern Geschwistern leicht alles zeigt, was es kann, und sich froh und groß fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich meine Kinder, das, was sie konnten, die andern zu lehren. So hatte ich schnell unter meinen Kindern selbst Gehilfen und Mitarbeiter.

Ich lernte selber mit ihnen. Das Ganze der Anstalt ruhte auf einer so kunstlosen Einfalt, daß ich keinen Lehrer gefunden hätte, dem es nicht zu schlecht gewesen wäre, so wie ich zu lehren und zu lernen.

p. Mein Zweck dabei war: die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren und allmählich die Schule für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen. Wie die Mutter die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gottes wegen seine erste geistige Nährerin sein; und ich achte die Übel, die durch das zu frühe Schulen und alles das, was an den Kindern außer der Wohnstube gekünstelt wird, erzeugt worden sind, sehr groß.

Das waren meine Träume; ich mußte Stanz verlassen, da ich jetzt so nahe an ihrer Erfüllung zu sein geglaubt hatte.

2. Aus der „Abendstunde eines Einsiedlers". 1780.*)

a. Der Mensch, so wie er auf dem Thron und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er? Warum sagen's die Weisen uns nicht? Warum nehmen's die erhabenen Geister nicht wahr, was ihr Geschlecht sei? Braucht auch ein Bauer seinen Ochsen und lernt ihn nicht kennen? Forscht ein Hirt nicht nach der Natur seiner Schafe?

b. Jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.

c. Allgemeine Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besondern Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.

d. Die reine Menschenweisheit beruht auf dem festen Grunde der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten; auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens. Der Mensch muß zu innerer Ruhe gebildet werden. Genügsamkeit mit seiner Lage und mit ihm erreichbaren Genießungen, Duldung, Achtung und Glaube an die Liebe des Vaters bei jeder Hemmung: das ist Bildung der Menschenweisheit.

e. In ferne Weiten wallet die irrende Menschheit. Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit.

f. Volksglauben an die Gottheit ist Quell aller reinen Nationaltugend, alles Volkssegens und aller Volkskraft.

3. Aus „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". 1801.**)

a. Ich konnte mir nicht verbergen: der Schulunterricht, wie ich ihn wirklich ausgeübt sah, tauge für das große Allgemeine und für die unterste

*) Diese Schrift, das Programm und den Schlüssel des pädagogischen Wirkens Pestalozzis, ganz zu lesen, kann keinem Seminaristen oder Lehrer erlassen werden.

**) Diesem Hauptwerke Pestalozzis fehlt eine durchsichtige Anordnung des dargebotenen Stoffes. Doch lassen sich vier Hauptpartieen unterscheiden: Über die Methode und deren Zweck überhaupt (a—d); über die Führung zur Weisheit (e—i), zur Tugend (k—m) und zum Glauben an Gott (n. o). — Vgl. die Dreiheit des Comenius (S. 44).

Volksklasse, wenigstens so wie ich ihn ausgeübt sah, so viel wie gar nichts. — Ich will den Schulunterricht sowohl der abgelebten Ordnung alter, verstotterter Schulmeisterknechte als einer für den gemeinen Volksunterricht sie nicht einmal ersetzenden, neuern Schwäche entreißen und ihn an die unerschütterte Kraft der Natur selber und an das Licht, das Gott in den Herzen der Väter und Mütter entzündet und ewig belebt, an das Interesse der Eltern, daß ihre Kinder angenehm werden vor Gott und den Menschen, anknüpfen.

b. Es ist überall der wesentliche Zweck meiner Methode, dem weggeworfenen Volke den häuslichen Unterricht wieder möglich zu machen und jede Mutter, deren Herz für ihr Kind schlägt, durch dieselbe stufenweise dahin zu erheben, ihr bis ans Ende meiner Elementarübungen selbständig folgen und sie mit den Kindern ausüben zu können. Um dahin zu gelangen, braucht sie in jedem Fall nur eine kleine Stufe weiter zu sein als die Kinder selbst.

c. Der Gang der Natur in der Entwicklung unsers Geschlechts ist unwandelbar. Es giebt und kann in dieser Rücksicht nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben — es ist nur Eine gut, und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht. Aber schlechte giebt es unendlich viele, und die Schlechtigkeit einer jeden derselben steigt in dem Maße, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieser Gesetze nähert.

d. Ich suchte die Gesetze, denen die menschliche Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur selber unterworfen werden muß, aufzufinden. Ich wußte, daß sie mit denjenigen der physisch-sinnlichen Natur die nämlichen sein mußten, und glaubte in ihnen den Faden sicher zu finden, aus dem sich eine allgemein physiologische Unterrichtsmethode herausspinnen lasse.

Mensch! Ahme es nach, dieses Thun der hohen Natur, die aus dem Kern auch des größten Baumes zuerst nur einen unmerklichen Keim treibt; aber dann durch ebenso unmerkliche als täglich und stündlich fließende Zusätze zuerst die Grundlage des Stammes, dann diejenigen der Hauptäste und endlich diejenigen der Nebenäste bis an das äußerste Reis entfaltet. Faß es ins Auge, dieses Thun der hohen Natur, wie sie jeden einzeln gebildeten Teil pflegt und schützt und jeden neuen an das gesicherte Leben des alten anschließt.

e. Freund! Wenn ich jetzt zurücksehe und mich frage: Was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? so finde ich: Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis,*) festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selber und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unsers Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß. Ich finde, daß ich das Ganze alles Unterrichts auf drei Elementarmittel zurückgeführt und die speziellen Mittel ausgeforscht habe, durch die es möglich gemacht werden konnte, die Resultate alles Unterrichts in diesen drei Fächern

*) An einer andern Stelle erklärt Pestalozzi selbst diesen Ausdruck so: Jede Erkenntnis muß von der Anschauung ausgehen und auf sie zurückgeführt werden können.

zur physischen Notwendigkeit zu erheben. Ich finde endlich, daß ich diese drei Elementarmittel unter sich selbst in Harmonie gebracht und den Unterricht dadurch nicht nur vielseitiger und in allen drei Fächern mit sich selbst, sondern auch mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts an sich selbst näher gebracht habe.

f. Das einfache „vor die Ohren bringen" der Töne und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung als das einfache „vor Augen stellen" der Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichts. Die Anschauung ist nichts anderes als „das bloße vor den Sinnen stehen" der äußern Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks. Mit ihr fängt die Natur allen Unterricht an. Der Säugling genießt ihn, die Mutter giebt ihn. Aber die Erziehungskunst hat bis jetzt nichts gethan, hierin mit der Natur gleichen Schritt zu halten.

g. Die Anschauung ist der Punkt, von dem der Unterricht ausgeht, das allgemeine Fundament aller drei Elementarmittel des Unterrichts.

h. Die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungskenntnisse gehen von Zahl, Form und Sprache aus. Zahl, Form und Sprache sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts, indem sich die ganze Summe der äußern Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses und im Verhältnis seiner Zahl vereinigen und durch die Sprache meinem Bewußtsein eigen gemacht werden. Die Kunst muß es also zum unwandelbaren Gesetz ihrer Bildung machen, von diesem dreifachen Fundament auszugehen und dahin zu wirken: 1. die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewußtsein gebracht ist, als Einheit ins Auge zu fassen; 2. sie die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maß und sein Verhältnis, kennen zu lernen; 3. sie mit dem ganzen Umfang der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen.

Die einzige Schwierigkeit, die mir bei der Anerkennung jener drei Elementarpunkte noch auffiel, war die Frage: Warum sind alle Beschaffenheiten der Dinge, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, nicht ebenso Elementarpunkte unserer Erkenntnis wie Zahl, Form und Namen? Aber ich fand bald: Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen. Die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene. Alle übrigen Beschaffenheiten der Dinge, die durch unsere fünf Sinne erkannt werden, lassen sich unmittelbar an jene Elementarpunkte anschließen. Folglich muß beim Unterricht der Kinder die Kenntnis aller übrigen Qualitäten an die Vorkenntnis von der Einheit, Form und Namen unmittelbar angekettet werden. Ich sah jetzt: Durch das Bewußtsein von der Einheit, Form und Namen eines Gegenstandes wird meine Erkenntnis von ihm eine bestimmte; durch allmähliche Erkenntnis aller seiner übrigen Eigenschaften wird sie mir eine klare; durch das Bewußtsein des Zusammenhangs aller seiner Kennzeichen wird sie eine deutliche Erkenntnis.

Von dunklen Anschauungen zu bestimmten, von bestimmten Anschauungen zu klaren Vorstellungen, und von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen zu führen: das ist die Aufgabe des Unterrichts.*)

i. Ich wollte und will die Welt keine Kunst und keine Wissenschaft lehren — ich kenne keine; aber ich wollte und will die Erlernung der Anfangspunkte aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern und der verlassenen und der Verwilderung preisgegebenen Kraft der Armen und Schwachen im Lande die Zugänge der Kunst, die die Zugänge der Menschlichkeit sind, eröffnen, und wenn ich kann, den Verhack anzünden, der Europas niedere Bürger in Rücksicht auf Selbstkraft, die das Fundament aller wirklichen Kunst ist, weit hinter die Barbaren von Süden und Norden zurücksetzt, indem er mitten in der Windbeutelei unserer gepriesenen allgemeinen Aufklärung zehn Menschen gegen einen von dem Recht des gesellschaftlichen Menschen, von dem Recht, unterrichtet zu werden, oder wenigstens von der Möglichkeit, von diesem Rechte Gebrauch machen zu können, ausschließt. — Möge dieser Verhack hinter meinem Grabe in lichterloher Flamme brennen; jetzt weiß ich wohl, daß ich bloß eine schwache Kohle in feuchtes, nasses Stroh lege; aber ich sehe einen Wind, und er ist nicht mehr fern, er wird die Kohle anblasen, das nasse Stroh um mich her wird sich allmählich trocknen, dann warm werden, dann sich entzünden und dann brennen. Ja, Geßner! so naß es jetzt um mich her ist, es wird brennen, es wird brennen!

k. Aber nun sehe ich, daß ich in der ganzen Reihe meiner Briefe nur die Führung des Kindes zu Einsichten und Kenntnissen, keineswegs aber seine Führung zu Fertigkeiten, insofern diese nicht eigentlich Fertigkeiten der Unterrichtsfächer sind, ins Auge gefaßt habe. Und doch ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten.

Sinnenmensch! du vielbedürfendes und allbegehrendes Wesen, du mußt um deines Begehrens und deines Bedürfens willen wissen und denken; aber um eben dieses Bedürfens und Begehrens willen mußt du auch können und handeln; und das erste steht mit dem letzten, wie das letzte mit dem ersten in einem so innigen Zusammenhange, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß.

l. Die Fertigkeiten geben sich ebensowenig von selbst als die Einsichten und Kenntnisse; und so wie die psychologische Führung zur Entwicklung unsers Erkenntnisvermögens auf ein ABC der Anschauung gegründet wird und dahin lenken muß, das Kind am Faden dieses Fundaments zur höchsten Reinheit deutlicher Begriffe (zur Weisheit) emporzuheben, also muß auch für die Bildung der Fertigkeiten, auf denen die sinnliche Begründung unserer Tugend beruht,**) das ABC dieser Kraftentwicklung ausgeforscht und am Faden

*) Das weiter hierher Gehörige über die drei „Elementarkräfte" des menschlichen Geistes und die drei „Elementarfächer" nebst deren Unterfächern muß mündlichen Mitteilungen vorbehalten werden.

**) Die Fertigkeiten sind nach Pestalozzi „die sinnlichen Erleichterungsmittel der Tugend".

desselben eine physische Gewandtheit der Kräfte und Fertigkeiten erzielt werden, welche die Lebenspflichten unsers Geschlechts fordern, und die wir so weit als das Gängelband unserer Tugendlehrzeit anerkennen müssen, bis unsere in dieser Führung veredelte Sinnlichkeit dieses Gängelbandes nicht mehr bedarf.

m. Jenes ABC der Fertigkeiten muß von den einfachsten Äußerungen der physischen Kräfte, welche die Grundlagen auch der kompliziertesten menschlichen Fertigkeiten enthalten, ausgehen. Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen ꝛc. sind die vorzüglichsten einfachen Äußerungen unserer physischen Kräfte. Unter sich selbst wesentlich verschieden, enthalten sie, alle gemeinsam und jedes für sich, die Grundlage aller möglichen, auch der kompliziertesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufe beruhen. Daher ist es offenbar, daß das ABC der Fertigkeiten von psychologisch gereiheten Übungen in diesen Fertigkeiten ausgehen muß. Dieses ABC der Gliederübungen müßte denn natürlich mit dem ABC der Stimmübungen in Übereinstimmung gebracht werden.

n. Das sehe ich bald: Die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen trauen, ich muß Menschen danken, ich muß Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen. Denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie will der seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht?

Ich frage mich also: Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? — und ich finde, daß sie hauptsächlich von dem Verhältnis ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat.

o. Die entkeimende Selbstkraft macht das Kind die Hand der Mutter verlassen; es fängt an, sich selbst zu fühlen, und es entfaltet sich in seiner Brust ein stilles Ahnen: Ich bedarf der Mutter nicht mehr. Diese liest den keimenden Gedanken in seinen Augen, sie drückt ihr Geliebtes fester als je an ihr Herz und sagt ihm mit einer Stimme, die es noch nie hörte: Kind, es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst; es ist ein Gott, der dich in seine Arme nimmt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag; es ist ein Gott, der dir Glück und Freude bereitet, wenn ich dir nicht mehr Glück und Freude zu bereiten vermag. Dann wallet im Busen des Kindes ein unaussprechliches Etwas, es wallet im Busen des Kindes ein heiliges Wesen, es wallet im Busen des Kindes eine Glaubensmeinung, die es über sich selbst erhebt; es freut sich des Namens seines Gottes, sobald die Mutter ihn spricht. Die Gefühle der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, die sich an ihrer Brust entfaltet hatten, erweitern sich und umfassen von nun an Gott wie den Vater, Gott wie die Mutter. Die Fertigkeiten des Gehorsams erhalten einen weitern Spielraum: das Kind, das von nun an an das Auge Gottes glaubt, wie an das Auge der Mutter, thut jetzt um Gottes willen recht, wie es bisher um der Mutter willen recht that.

Den ganzen Pestalozzi mit seiner auf reine Gottesliebe gegründeten, unermüdlich thätigen Liebe zu den Armen, mit seinem Ringen nach der „Idee der Elementarbildung" haben wir in dem oben mitgeteilten Briefe. Hören wir zunächst, wie er das geworden.

Johann Heinrich Pestalozzi ist 1746 zu Zürich geboren, wo sein Vater Augenarzt war. Als der Knabe im 6. Lebensjahre stand, starb der Vater und hinterließ seine Familie in dürftigen Umständen. Die Mutter zog sich deshalb von allem Verkehr mit den Leuten zurück; auch der Knabe kam kaum einmal mit andern Kindern seines Alters zusammen. So gingen die erziehlichen Einwirkungen, welche Kinder auf Kinder ausüben, für ihn gänzlich verloren. Die Stätte, wo er von seiner Mutter mit großer Liebe und Treue erzogen wurde, war die Familienstube; sie bezeichnete er später als die „allgemeine Realschule der Menschheit", und unübertroffen ist seine Schilderung eines frommen Familienlebens in „Lienhard und Gertrud". Von seiner Mutter spricht er immer als von der „besten Mutter"; aber er weiß auch, wie sehr ihm in seiner Jugend „die wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Erfahrungen, männlicher Denkungsart und männlicher Übungen" gefehlt haben.

So oft Pestalozzi, der sich selbst das „Weiber- und Mutterkind" nennt, in spätern Jahren seiner Mutter gedenkt, vergißt er nie die Treue eines Dienstmädchens — Babeli — zu erwähnen, das, ähnlich der alttestamentlichen Ruth, zu dem um seine Familie besorgten sterbenden Vater sagte: „Ich verlasse Ihre Frau nicht, wenn Sie sterben; ich bleibe bei ihr bis in den Tod, wenn sie mich nötig hat." Mit der Treue einer Ruth hat diese niedrige Magd denn auch unter den schwierigsten Umständen ihr Versprechen erfüllt. In ihrem selbstlosen Dienen hatte Pestalozzi das Bild der Selbstverleugnung, die nie das Ihre sucht.

Seit seinem 9. Jahre hielt sich der Knabe alljährlich mehrere Sommermonate bei seinem Großvater, einem Landpfarrer in der Nähe von Zürich, auf. Unvergeßlich ist ihm das Bild dieses ehrwürdigen Greises geblieben, der mit seinem Enkel täglich die Schule des Dorfes besuchte und sodann in seelsorgerischer und gemeinnütziger Thätigkeit den erwachsenen Gliedern seiner Gemeinde sich widmete. So lernte Pestalozzi das Walten eines geistlichen, unter und mit dem Volke lebenden Vaters kennen. Zugleich gewann er eine Anschauung von der Eigenart des Volkes. Er sah, wie dasselbe zwar beschränkt, aber brav, rechtlich und wahrhaftig, zwar unwissend, aber mit natürlichen Anlagen und unverdorbenen Kräften ausgestattet sei. Die freundliche Aufnahme, die er unter dem Volk und seinen Kindern fand, erzeugte in ihm die Liebe zu dem Volke.*)

Nachdem Pestalozzi schon bei seinem Großvater die Elemente der lateinischen Sprache gelernt und sodann die lateinische Schule seiner Vaterstadt besucht hatte, trat er in das Collegium humanitatis daselbst ein, eine höhere Lehranstalt, in der namentlich Theologen ausgebildet wurden. Die Anstalt war mit tüchtigen Lehrkräften (Bodmer, Breitinger u. a.) besetzt, und strebsame Jünglinge waren Pestalozzis Mitschüler. Für ihn aber war es doppelt nachteilig, daß „der Geist des öffentlichen Unterrichts

*) Der Großvater ist jedenfalls das Muster zu Pestalozzis Pfarrer Ernst in „Lienhard und Gertrud".

in seiner Vaterstadt, in wissenschaftlicher Hinsicht ausgezeichnet gut, in einem hohen Grade geeignet war, einen träumerischen (Pestalozzi meint einen vorzugsweise dem Idealen zugewandten) Sinn zu erzeugen. Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe war das Losungswort der dortigen Bildung; dagegen fehlte es an der soliden Ausbildung der praktischen Kräfte". Noch Schüler des Kollegs, wurde Pestalozzi von Rousseaus Emil mächtig ergriffen, und (erzählt er) „das durch Rousseau neubelebte, idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte in mir das träumerische Streben nach einem größern, segensreichen Wirkungskreise für das Volk. Knabenideen, was in dieser Rücksicht in meiner Vaterstadt zu thun notwendig und möglich sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hinlenkte und bestimmt war, zu verlassen und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und sogar meines Vaterlandes einen thätigen Einfluß zu erhalten".

Bald aber mußte sich Pestalozzi überzeugen, daß er bei dem bereits gespannten Verhältnis, in welchem er zu den Züricher Patricierfamilien stand, in seiner Vaterstadt kaum eine Anstellung im Staatsdienst finden werde. Dazu riet ihm ein sterbender Freund, die Jurisprudenz gänzlich aufzugeben. Er that es und ward Landwirt. Nach kurzer Lehrzeit faßte er nun den Plan, durch Einrichtung einer Musterwirtschaft dem armen Volke den Weg zu zeigen, wie es auch bei geringen Mitteln durch Intelligenz und Fleiß von dem Druck der Vornehmen sich frei machen und ein menschenwürdiges Dasein führen könne.

Nicht weit von dem Stammschloß der Habsburger kaufte er im Kanton Aargau ein bis dahin unbebautes Gut von 100 Morgen Heideland, das er Neuhof nannte. Hier begann er, nachdem er sich verheiratet hatte, zu wirtschaften. Allein schlechte Jahre, unzuverlässige Geschäftsfreunde und eigenes Ungeschick richteten ihn als Landwirt bald zu Grunde.

Da wurden schon früher gehegte Gedanken über Volkserziehung in ihm wieder lebendig. Unterstützt von einigen Freunden machte er Neuhof zu einer Armenanstalt (1775). Bald hatte er 50 Kinder beisammen, welche im Sommer mit Feldarbeit, im Winter mit Spinnen, Weben und andern Handarbeiten beschäftigt und gleichzeitig unterrichtet wurden. Pestalozzi wollte Erzieher und Lehrer dieser Kinder sein, zugleich aber den Beweis liefern, „daß der Ertrag verschiedener Arbeiten, zu welchen Kinder fähig sind, genugsam sei, die Kosten einer einfachen, aber den Bedürfnissen des ländlichen Lebens genugthuenden Aufziehung zu bestreiten".*) Pestalozzi war der richtigen Meinung, daß „die gewöhnlichen Gnaden- und Erbarmungsmittel", wie er die damaligen Waisenhäuser und ähnliche Anstalten nannte, das Übel unter dem Volke nur nähren, ihm aber nicht abhelfen könnten. Das einzige Mittel, wahrhaft zu helfen, ruhe vielmehr darin, daß die jedem Menschen ursprünglich innewohnende Kraft entwickelt, belebt und selbständig gemacht werde. Dann werde er seine Bedürfnisse befriedigen, den Geschäften und Pflichten seines Daseins genügen können.

*) Glücklicher als Pestalozzi war in der Durchführung dieses Gedankens „der Stifter von Hofwyl", Philipp Emanuel von Fellenberg, dessen Institut durch Wehrli zu einer Musterschule wurde („Wehrlischulen").

Allein mehrere Umstände vereinigten sich, um diesem schönen Unternehmen ein frühes Ende zu bereiten. Zwar hatte Pestalozzis edle Gattin Anna (geborne Schultheß, Tochter eines Züricher Kaufmanns) ihr ganzes, nicht unbedeutendes Vermögen daran gesetzt; auch sonst noch hatten sich Wohlthäter der Anstalt gefunden. Aber das Familiengut wurde verbraucht, die andern Unterstützungen wurden nach und nach zurückgezogen, und Pestalozzi machte nach seinem eigenen Geständnis ökonomische Fehler, wie diesen, daß er „das feinste Gespinst erzwingen wollte, ehe seine Kinder auch nur im Groben eine Festigkeit und Sicherheit in ihre Hand gebracht hatten". Nach fünfjährigem Bestande mußte die Armenanstalt aufgelöst werden (1780); doch blieb Pestalozzi, nun selbst ein Armer, in Neuhof wohnen.

Oft fehlte es ihm an Brot, Holz und wenigen Kreuzern, um sich vor Hunger und Kälte zu schützen; und dieses arme, gedrückte Leben setzte er 18 Jahre lang fort. Aber, ob er gleich sich selbst nicht helfen konnte, „seit seinen Jünglingsjahren wallte sein Herz wie ein mächtiger Strom einzig und einzig nach dem Ziel, die Quelle des Elends, in die er das Volk um sich her versunken sah, zu stopfen" (W. G. i. K. I.).

Das sprechendste Zeugnis davon liefert die „Abendstunde eines Einsiedlers" (1780), ein „philosophisch-didaktisches Gedicht", in welchem „Pestalozzis Seele über die schmerzliche Wirklichkeit zum Ergusse ihrer tiefsten Ideen sich erhebt" (Seyffarth). In dieser Zeit entstand und erschien auch (seit 1781) „Lienhard und Gertrud", das Volksbuch, welches Pestalozzis Namen durch ganz Europa getragen hat und wegen der in ihm niedergelegten Gedanken stets eine Fundgrube pädagogischer Weisheit bleiben wird.*)

Aus seiner eigenen Not rief ihn endlich die noch größere Not des Volkes zu erneuter Thätigkeit, und die neuen Verhältnisse kamen ihm zu statten. Das Staatswesen der Schweiz war nämlich in wenigen Wochen des Jahres 1798 gänzlich umgestaltet worden, und Männer waren an dessen Spitze getreten, welche Pestalozzis Gedanken kannten und zu den ihrigen gemacht hatten. Dem bis dahin Verhöhnten, ja Befeindeten wurden von seiten der neuen schweizerischen Regierung einträgliche politische Stellungen angeboten. Aber ablehnend antwortete er: „Ich will Schulmeister werden", und das Unglück von Unterwalden sagte seinem Herzen: wo! — 1798 ging er nach Stanz, wo die zwar kürzeste, aber wichtigste Periode seines pädagogischen Wirkens verlief. Denn nirgends so wie hier lebte er ganz und ganz allein den Kindern des Volkes; nirgends so wie hier war sein pädagogisches Sinnen und Thun ganz eins. „Es war", sagt Pestalozzi selbst, „eigentlich das Pulsgreifen der Kunst, die ich suchte"; und eben hier fand er in seiner eigenen Thätigkeit den Beweis seines Satzes: Die Veredlung des Volkes ist kein Traum.**)

*) Gute Ausgaben beider Schriften sind herausgegeben von Seyffarth. Brandenburg 1874.

**) In ähnlichem Sinne wirkte seit der Leipziger Schlacht Johannes Falk; doch faßte dieser die Waisensache mehr im Sinne einer religiösen Rettung auf. Er begründete in Weimar die erste deutsche „Rettungsanstalt". — Im Sinn einer Bewahrung vor Elend gründete der herrliche Oberlin im Steinthal schon seit 1779 Kinderbewahranstalten, während die Kindergärten durch Friedr. Fröbel seit 1840 und die Kleinkinderschulen noch später ins Leben getreten sind (s. Kap. XVIII).

So sind wir wieder auf jenen Brief zurückgekommen. Pestalozzis eigene Schilderung seiner Stanzer Wirksamkeit bedarf nicht unserer Zuthat; aber die in dem Briefe dargelegten pädagogischen Ideen wollen wir vor uns ausbreiten. Es sind Pestalozzis pädagogische Grundgedanken, anderwärts wohl weiter ausgeführt und tiefer begründet, aber an keinem Punkte wesentlich geändert.

Die menschliche Natur entfaltet mitten im Schlamm der Roheit, Verwilderung und Zerrüttung die herrlichsten Anlagen und Fähigkeiten (1, d): das ist die Voraussetzung, von welcher Pestalozzis Pädagogik ausgeht.

Das innere Selbst in den Kindern zu wecken und zu beleben, ihren bessern Sinn allgemein anzuregen, sie in ihrem Innern zu gründen: das ist nach ihm die erste Aufgabe der Erziehung (1, h. k). Dann soll man den Kindern viele Fertigkeiten angewöhnen. Zuletzt erst soll man kommen „mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen, mit den Wörtern", d. i. mit dem eigentlichen Unterricht (1, h). Bei dem Unterrichte kommt es Pestalozzi nicht darauf an, daß die Kinder im Buchstabieren, Lesen, Schreiben ꝛc. weit kommen, daß sie viel „lernen"; sondern darauf, daß durch diese Übungen ihre Seelenkräfte allgemein so vielseitig und so wirksam entwickelt werden, als nach Maßgabe der Individualität möglich ist (1, k. l). Ähnlich ist es auch mit den körperlichen Übungen (1. k). — In der „Abendstunde" bezeichnet Pestalozzi die Aufgabe der Erziehung als die „allgemeine Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit (2, c); und daß die Bildung von innen heraus stattfinden müsse, ist ein in allen seinen Schriften hervortretender Hauptgedanke seiner Pädagogik (1, h. i). Bisher ist jene Aufgabe, zumal in den Schulen, auch nicht entfernt gelöst worden (2, b; 3, a).

Was Pestalozzi unter der reinen Menschenweisheit versteht, sagt er in charakteristischen, von seinen Anhängern häufig nicht beachteten Worten (2, d). In „W. G. i. K. l." giebt er die Ziele der Erziehung im einzelnen folgendermaßen an: Das Kind soll auf der Grundlage von Einsichten und Kenntnissen zur Weisheit (3, e—i), auf der Grundlage von Fertigkeiten zur Tugend (3, k—m) und durch Erweckung der Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und Gehorsams gegen Menschen zum Glauben an Gott erhoben werden (3, n. o). Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit; der Glaube an die Gottheit ist Quell aller Nationaltugend, alles Volkssegens und aller Volkskraft (2, e. f). Alle einzelnen Erziehungsziele, alle Unterrichtsmittel und Unterrichtsgegenstände sollen unter sich in Harmonie gebracht werden (3, e. m).

Um die genannten Ziele zu erreichen, giebt es nur Eine richtige Methode, deren Gesetze sich ergeben, wenn man die Entwicklung der äußern Natur sowie der menschlichen Natur beobachtet; hier wie dort walten die nämlichen unwandelbaren Gesetze (1, f. g; 3, c. d).*) Bei Anwendung dieser Methode muß der Erziehungszweck erreicht werden (3, e). Mutter und Lehrer sind bloß „mechanisches Werkzeug" dieser Methode. Übrigens aber ist von dem Erzieher zu fordern, daß er mit dem Mutterauge jederzeit jede Veränderung des Seelenzustandes seiner Zöglinge sehe,

*) Wie unterscheiden sich in der Forderung der Naturgemäßheit Comenius, Rousseau und Pestalozzi?

und daß seine Kraft reine, durch das Dasein des ganzen Umfanges der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft sei (1, g; vgl. 1, i). Wie der Hirt nach der Natur seiner Schafe forscht, so hat der Erzieher zu forschen nach dem, was der Mensch in seinem Wesen ist (2, a).

Die richtige Methode beginnt mit der Anschauung (3, g). In dem Stanzer Briefe drückt Pestalozzi diese Forderung so aus: Die Übung der Aufmerksamkeit, der Bedachtsamkeit und der festen Erinnerungskraft muß der Kunstübung, zu urteilen und zu schließen, vorangehen (1, k). In „W. G. i. K. l." bezeichnet er die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis (3, e) und zeigt, nachdem er sich über das Wesen der Anschauung ausgesprochen (3, f), in vielfach anfechtbarer Weise, wie auf jenem Fundamente weiter gebaut werden soll, in welcher Stufenfolge und durch welche Mittel die „dunklen Anschauungserkenntnisse" zu „deutlichen Begriffen" zu erheben sind (3, g. h). Ebenda weist Pestalozzi auch nach, daß jene Forderung, von der Anschauung auszugehen, nicht bloß für den eigentlichen Unterricht gelte, sondern ebenso für die Aneignung der Fertigkeiten (3, m) wie für die Erziehung zur Religion (3, n. o; 1, h. i). Das Gegenteil dieses anschaulichen Verfahrens ist der „Wortunterricht", den Pestalozzi mit Hinweisung auf die „Wortnarren", das „Wortgepränge", die Gefährlichkeit des „Maulbrauchens" und des „rasenden Zutrauens auf Worte" in schärfster Weise bekämpft.

Überall sucht nun Pestalozzi nach den einfachsten Elementen für den Anfangsunterricht, die er als das ABC der Anschauung, der Gliederübungen ꝛc. bezeichnet. Aber nur rücksichtlich des eigentlichen Unterrichts hat er seine Gedanken weiter entwickelt (3, e—h). Das Forschen nach den „Anfangspunkten aller Künste und Wissenschaften" und nach den Mitteln, „die Erlernung derselben dem Volke allgemein zu erleichtern", bezeichnet er in hoher Begeisterung als den Gegenstand seines unverrücklichen Wollens (3, i).

In jenen Anfängen und überall in den grundlegenden Anschauungen und Übungen muß nach der größten Sicherheit, nach Vollkommenheit gestrebt werden, so daß die Kinder auf jedem Punkte selbständig sind und selbst das, was sie eben gelernt haben, andere lehren können (1, l. n. o).

Von den zur Sicherheit gebrachten Anfängen soll der Unterricht lückenlos in psychologischen, d. h. der seelischen Entwicklung des Kindes sich anschließenden Reihenfolgen von Sach- und Sprachkenntnissen und Fertigkeiten fortschreiten (3, d. m).

Pestalozzi erteilte weder in der Moral noch in der Religion eigentlichen Unterricht. Wie er in Stanz die religiöse und sittliche Bildung seiner Pfleglinge bewirkte, hat er in dem Briefe ausführlich dargelegt (1, h. i). In der Schrift „Wie G. i. K. l." zeigt er, wie die ersten Keime des sittlich-religiösen Lebens an dem Verhältnis des Kindes zur Mutter zu entwickeln sind, ohne über die weitere religiöse Leitung des Kindes sich auszusprechen (3, n. o).

Pestalozzi wollte, daß seine Methode, insbesondere durch Vereinfachung der Lehrmittel und Anfangspunkte, so zubereitet werde, daß auch das einfachste Bauernweib im stande wäre, ihre Kinder methodisch zu erziehen (1, f. p; 3, b. i), ohne daß diese dadurch aus ihrem beschränkten Kreise herausgehoben würden (1, k. m; 2, d). Die bekannte Einheitentabelle, die sog. Lesemaschine und das Schreiben auf der Schiefertafel mit dem Griffel sind seine Erfindung. Als die eigentliche Erziehungsstätte

galt ihm die Familie, als eigentlicher Erziehungsfaktor die Mutter (1, p; 3, b). „Ich will", sagte er einst, „die Bildung des Volkes in die Hand der Mutter legen."

Allein die Gedankenbewegung, die von ihm ausging, zeigte sich doch bei weitem weniger in der Familienerziehung als auf dem Gebiet der Schule, ja fast allein auf dem Gebiet der Volksschule, wo wir sie alsbald weiter zu verfolgen haben.

Wir schließen zuvor das Lebensbild Pestalozzis ab. Seine Wirksamkeit in Stanz währte kein volles Jahr. Schon 1799 nämlich wurde den Franzosen das Klostergebäude zu einem Lazarett eingeräumt, und Pestalozzi mußte seine armen, lieben Pfleglinge entlassen. Erschöpft und tief gebeugt ging er in das Berner Oberland. Aber bereits nach einigen Wochen erhielt er von der schweizerischen Regierung die Erlaubnis, an der Hintersassener Schule zu Burgdorf (im Kanton Bern) seine Unterrichtsversuche fortsetzen zu dürfen. Pestalozzi ging und arbeitete nun als „Hilfslehrer" unter einem als Schulmeister angestellten, ganz ungebildeten Schuhmacher in dessen Stube so lange, bis die Hintersassen erklärten, „sie wollten mit der neuen Lehre die Probe nicht an ihren Kindern machen, die Bürger sollten es an ihren eigenen Kindern probieren". Der Wille der Hintersassen wurde erfüllt. Nachdem nun Pestalozzi zunächst an einigen Klassen der städtischen Schule unterrichtet hatte, verband er sich mit einem Schullehrer Hermann Krüsi zur Errichtung einer Privat-Erziehungsanstalt. Man wies ihnen dazu das Schloß zu Burgdorf an (1800).

Bald wurde man auf die neue Erziehungsanstalt aufmerksam; selbst aus der Ferne wurden Pestalozzi Zöglinge zugeführt und kamen Jünglinge herbei, um mit ihm zu arbeiten und bei ihm „die Methode" zu lernen.*) Alle Herzen der Zöglinge und Lehrer erschlossen sich dem „Vater" Pestalozzi. Alle wetteiferten in Entbehrungen, um dem Vater des Hauses seine Wirtschaftssorgen zu erleichtern. Die schriftstellerische Frucht dieser glücklichen Zeit war Pestalozzis pädagogisches Hauptwerk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1801), in welchem er den Versuch macht, „die mechanische Form des Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt".

Leider währte Pestalozzis Wirksamkeit auch in Burgdorf nicht lange. Politische Verhältnisse waren die Ursache, daß ihm das Schloß zu Burgdorf gekündigt wurde. Zunächst ging er nun nach Münchenbuchsee (1804), folgte aber schon im Jahre darauf dem Antrage der Stadt Iferten (Yverdon, am südlichen Ende des Neuenburger Sees), seine Erziehungsanstalt dahin zu verlegen.

Iferten erlangte bald jene europäische Berühmtheit, infolge deren es Mode ward, daß reiche Leute, Deutsche, Franzosen, Engländer, Russen, Amerikaner, ihre Söhne dahin schickten, um sie von Pestalozzi erziehen zu lassen; infolge deren auch junge Männer aus vielen Ländern Europas dahin gesandt wurden oder aus eigenem Antrieb dahin gingen, um „die Methode" kennen zu lernen. Pestalozzische Lehrer wurden überallhin verlangt und unterrichteten fortan selbst in Madrid, Neapel und Petersburg (Johannes von Muralt). Staatsmänner und fürstliche Personen kamen nach Iferten, um Pestalozzis Wirken aus eigener Anschauung kennen zu lernen

*) Z. B. Plamann, der nachher in Pestalozzis Sinn eine Erziehungsanstalt in Berlin gründete und leitete.

und in seiner Nähe für die Förderung des Volkswohles zu erwarmen. Der König von Preußen, der Kaiser von Rußland und andere Fürsten schenkten dem würdigen Greise Beweise des Wohlwollens und Vertrauens. Fichte, der größte Philosoph seiner Zeit und ein unerschrockener Patriot, sah in Pestalozzis Wirken den Anfang einer Erneuerung der Menschheit.

Eine Erziehungsstätte für Kinder des Volks war Iferten ebensowenig als Burgdorf. Aber doch suchte Pestalozzi auch hier „durch den Umweg einer Pensionsanstalt" die Mittel zu finden, um zu dem Ziel seines Lebens zu gelangen. Dieses ging von Jugend auf dahin, „den Armen im Lande durch tiefere Begründung und Vereinfachung seiner Erziehungs- und Unterrichtsmittel ein besseres Schicksal zu verschaffen". Wie fest er dieses Ziel im Auge behalten hat, davon zeugt folgende Anekdote: Friedrich Wilhelm III., der schon seit dem Jahre 1802 verschiedene junge Männer zu Pestalozzi gesandt hatte, kam 1814 auf kurze Zeit nach Neuenburg und verlangte auch Pestalozzi zu sehen. Dieser war krank; dennoch machte er sich in Begleitung eines seiner Lehrer auf, um dem König für seine Sorge um das Volksschulwesen zu danken. Die Anstrengungen der Reise überwältigten Pestalozzi. Er sank mehrmals in Ohnmacht. Aber auf die Mahnung seines Begleiters zur Heimkehr antwortete er: „Nein, schweig davon, ich muß den König sehen; und sollte ich auch darüber sterben. Wenn durch meine Gegenwart beim König auch nur ein einziges Kind in Preußen einen bessern Unterricht empfängt, so bin ich reichlich belohnt."

Jahre schwerer Trübsal hatte Pestalozzi auch in Iferten zu tragen. Er hatte nicht das Geschick und die Kraft, eine so große Anstalt, welche zur Zeit ihrer Blüte etwa 300 Erwachsene und Kinder zählte, zu leiten. Die Folge davon waren heftige Kämpfe unter den Lehrern Pestalozzis, von denen besonders zwei, Schmid und Niederer, sich gegenseitig den Einfluß auf den schwachen Pestalozzi streitig machten. Diesem wurden dadurch seine letzten Lebensjahre aufs äußerste verbittert. 1825 löste er die nach und nach gesunkene Anstalt auf und zog sich nach Neuhof zurück, das sich damals im Besitz seines Enkels befand. Noch als 80jähriger Greis war er hier zum Wohle der Menschheit thätig. Er schrieb seinen Schwanengesang, „um sich selbst und den Freunden der Menschheit Rechenschaft zu geben über seine Idee der Elementarbildung". Aber nicht in Neuhof starb Pestalozzi, sondern zu Brugg im Aargau, wohin man ihn, als er ernstlich krank geworden war, gebracht hatte, damit er dem Arzte näher sei (1827).*) Begraben ist Pestalozzi an der Seite des Schulhauses in dem Dorfe Birr bei Brugg, und das ihm 1846 gesetzte Grabdenkmal charakterisiert ihn vortrefflich:

Hier ruhet
Heinrich Pestalozzi,
geb. in Zürich am 12. Jänner 1746,
gest. in Brugg am 17. Hornung 1827.
Retter der Armen auf Neuhof,
Prediger des Volks in Lienhard und Gertrud,
Zu Stanz Vater der Waisen,
Zu Burgdorf und Münchenbuchsee
Gründer der neuen Volksschule,
In Iferten Erzieher der Menschheit,
Mensch, Christ, Bürger.
Alles für andere, für sich nichts,
Segen seinem Namen.**)

*) In dem nämlichen Jahre starb auch Beethoven, 100 Jahre früher Francke.

**) Privatlektüre: K. Schneider, Rousseau und Pestalozzi; „Pestalozzis Persönlichkeit" in Kehr u. Kriebitzsch, Lesebuch II.

XVII. Kapitel.

Die Zeit von Pestalozzi bis zur Gegenwart.

A. Pestalozzi in Preußen.

a. Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerm Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, daß wir an innerer Macht und an innerm Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde. (Worte Friedrich Wilhelms III. von Preußen. 1808.)

b. Ich lese jetzt Lienhard und Gertrud von Pestalozzi. Es ist mir wohl mitten in diesem Schweizerdorfe. Wäre ich mein eigener Herr, so setzte ich mich in meinen Wagen und rollte zu Pestalozzi in die Schweiz, um dem edlen Manne mit Thränen in den Augen und mit einem Händedruck zu danken. Wie gut meint er es mit der Menschheit! Ja, in der Menschheit Namen danke ich ihm. (Worte der Königin Luise von Preußen. 1808.)

c. Am meisten ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen begründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden; werden die bisher oft mit größter Gleichgiltigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt; so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen.

(Worte des Freiherrn v. Stein, Ministers Friedrich Wilh. III. 1808.)

d. Sie (die zu übersendenden jungen Männer) sollen den Geist Ihrer ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Teile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers und seiner achtungswerten Gehilfen sie üben lernen, im Umgange mit Ihnen nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe für ihn erfüllt werden, von welchem beseelt Sie Ihr ganzes Leben ihm widmen.

(Aus einem Briefe des preuß. Ministers v. Schrötter an Pestalozzi. 1808.)

e. Indem unserm eigenen wohlbedachten Sinne nach der Gedanke einer neuen Erziehung keineswegs als ein bloßes zur Übung des Scharfsinns oder der Streitfertigkeit aufgestelltes Bild zu betrachten ist, sondern derselbe vielmehr zur Stunde ausgeübt und ins Leben eingeführt werden soll, so kommt uns zuvörderst zu, anzugeben, an welches in der wirklichen Welt schon vorliegende Glied diese Ausführung sich anknüpfen solle. Wir geben auf diese Frage zur Antwort: An den von Johann Heinrich Pestalozzi erfundenen, vorgeschlagenen und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausübung befindlichen Unterrichtsgang soll sie sich anschließen. Wir wollen diese unsere Entscheidung tiefer begründen und näher bestimmen.

Zuvörderst, wir haben die eigenen Schriften des Mannes gelesen und durchdacht und aus diesen unsern Begriff seiner Unterrichts- und Erziehungskunst uns gebildet; gar keine Kunde aber haben wir genommen von dem, was die gelehrten Neuigkeitsblätter darüber berichtet und gemeint und über die Meinungen wieder gemeint haben. Wir merken dies darum an, um jedem, der über diesen Gegenstand gleichfalls einen Begriff zu haben begehrt, denselben Weg und die durchgängige Vermeidung des entgegengesetzten zu empfehlen. Ebensowenig haben wir bis jetzt etwas von der wirklichen Ausübung sehen wollen; keineswegs aus Nichtachtung, sondern weil wir uns erst einen festen und sichern Begriff von der wahren Absicht des Erfinders, hinter welcher die Ausübung oft zurückbleiben kann, verschaffen wollten, aus diesem Begriffe aber der Begriff von der Ausübung und dem notwendigen Erfolge, ohne alles Probieren, sich von selbst ergiebt und man, nur mit diesem ausgestattet, die Ausübung wahrhaftig verstehen und richtig beurteilen kann. Sollte, wie einige glauben, auch dieser Unterrichtsgang schon hie und da in ein blindes empirisches Zutappen und in leere Spielerei und Schauauslegerei ausgeartet sein, so ist meines Erachtens der Grundbegriff des Erfinders wenigstens daran ganz unschuldig.

Für diesen Grundbegriff nun bürgt mir zuerst die Eigentümlichkeit des Mannes selber, wie er diese in seinen Schriften mit der treuesten und gemütvollsten Offenheit darlegt. An ihm hätte ich ebensogut wie an Luther, oder falls es noch andere diesen gleichende gegeben hat, an irgend einem andern die Grundzüge des deutschen Gemüts darlegen und den erfreuenden Beweis führen können, daß dieses Gemüt in seiner ganzen wunderwirkenden Kraft in dem Umkreise der deutschen Zunge noch bis auf diesen Tag walte. Auch er hat ein mühevolles Leben hindurch im Kampfe mit allen möglichen Hindernissen, von innen mit eigener hartnäckiger Unklarheit und Unbeholfenheit, und selbst höchst spärlich ausgestattet mit den gewöhnlichsten Hilfsmitteln der gelehrten Erziehung, äußerlich mit anhaltender Verkennung, gerungen nach einem bloß geahnten, ihm selbst durchaus unbewußten Ziele, aufrecht gehalten und getrieben durch einen unversiegbaren und allmächtigen und deutschen Trieb, die Liebe zu dem armen, verwahrlosten Volke. Die allmächtige Liebe hatte ihn, ebenso wie Luther, nur in einer andern und seiner Zeit angemessenern Beziehung, zu ihrem Werkzeuge gemacht und war das Leben geworden in seinem Leben; sie war der ihm selbst unbekannte feste und unwandelbare Leitfaden dieses seines Lebens, der es hindurchführte durch alle ihn umgebende Nacht, und der den Abend desselben — denn es war unmöglich, daß eine solche Liebe unbelohnt von der Erde abtrete — krönte mit seiner wahrhaft geistigen Erfindung, die weit mehr leistete, denn er je mit seinen kühnsten Wünschen begehrt hatte. Er wollte bloß dem Volke helfen; aber seine Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt, statt der gesuchten Volkserziehung, Nationalerziehung und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elendes emporzuhelfen.

(Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation", im Winter 1807—1808 zu Berlin gehalten.)

f. Treten Sie Ihr Amt voll Muts und freudigen Vertrauens auf den an, dessen Kraft bisher durch Sie wirkte, Ihren Worten und Ihrem Wirken Gedeihen gab! Preußen ward von unsern Vätern durch Krieger und Geistliche der Barbarei abgewonnen; jetzt werde es selbst die Kolonie, von wo aus das Reich echter Bildung durch Erziehung im Norden sich verbreite, und Erzieher seien die Missionäre, welche das Werk der Väter fortsetzen. Eilen Sie zu uns als Pflanzer und Wärter des ersten Stammes, der weit seine segensreichen Zweige verbreiten wird! Werden Sie Mitschöpfer des zu erneuernden preußischen Staates!

(Aus einem Briefe des preuß. Staatsrates Nicolovius an Zeller. 1809.)

g. Freunde, ein braves Volk, das durch eine Welt des Verderbens gelaufen, ein Volk, das in seinem Verderben gelitten und in seinen Leiden zu sich selber und dem Göttlichen, von dem es entfernt worden, näher gekommen, wirft seine Augen auf Euch und erwartet von Euch Handbietung für den Segen künftiger Geschlechter. Edle Männer an der Seite eines guten Königs haben Euch ausersehen zum ersten, zum heiligsten Dienst ihres Vaterlandes. Sie haben sich an Euch nicht geirrt. Ihr sucht die Hilfe des Vaterlandes nicht im Schein der Vergänglichkeit; Ihr sucht sie im Unvergänglichen und Ewigen. Ihr sucht sie nicht im Wechselbalg irgend einer menschlichen Hülle, wie sehr diese auch glänze; Ihr sucht sie im Innern des heiligen, ewigen Wesens unserer Natur selber.

Freunde, wie unser Haus verschieden in Eurer Persönlichkeit, einig in Eurer Menschlichkeit, so steht Ihr im Kampf für Wahrheit und Liebe selbständig in Euch selbst; jeder in der Waffenrüstung seines eigenen Seins, und alle in reiner Einheit im Gebrauch Eurer eigenen Rüstung. Freunde, möge Euer inneres Band, vom Schicksal begünstigt, auch die Vereinigung eines äußerlichen Seins bewirken; dann sieht Preußen in seinem Schoß durch Euch ein Haus sich erheben, das dem meinigen im Geiste gleich, aber in seinem Äußern von ihm verschieden ist. Euer Haus steht dann als das Haus eines Landes da und kennt die Schranken meiner Armut und meiner Unbehilflichkeit und meines unreifen, unerkannten und gehemmten Strebens nicht. Freunde, gesegnet sei das Haus, das Ihr schaffen, das Ihr bauen werdet Eurem König, Eurem Land, Eurem Herzen. Ihr segnetet mein Haus mit Eurer Treue. Das Eure werde durch die unsrige wieder gesegnet!

(Pestalozzis Worte an „Preußens Jünglinge", Henning, Dreist und Kawerau, in der Neujahrsrede 1811.)

Der Einfluß, welchen Pestalozzi auf die Volkserziehung in Deutschland gewann, war ein gewaltiger. Den Grund dieser Erscheinung haben wir zunächst in der tiefen und genialen Erfassung des Erziehungswerkes zu suchen, der selbst Fichte die höchste Anerkennung nicht versagen konnte (e). Pestalozzi war zwar mit den Hilfsmitteln der gelehrten Erziehung höchst spärlich ausgestattet (e); ja in den gewöhnlichen Schulkenntnissen des Schreibens, Rechnens, Singens, Zeichnens ꝛc. stand er einem mittelmäßigen Lehrer der heutigen Zeit nach. Dennoch muß er den großen Geistern beigezählt werden, welche etwa seit dem Jahre 1750 auf allen Gebieten des geistigen Lebens eine Umwälzung hervorriefen. Neben den deutschen Dichtern, Philosophen und Geschichtsschreibern jener Zeit steht er als der Pädagoge; selbst als Dichter nimmt er wegen seines Volksbuchs „Lienhard und Gertrud" und wegen seiner Fabeln einen achtungswerten Platz in der Geschichte der deutschen Poesie ein.

Daneben aber wirkten andere Gründe. 1. Jene „allmächtige Liebe" zu dem armen, verwahrlosten Volke (e) ergriff sofort alle, die Pestalozzi nahe traten, und machte sie nicht nur zu Evangelisten der neuen Lehrart, sondern auch zu deren thätigen Aposteln. 2. Durch diese erhielten zugleich des Meisters vielfach prophetisch dunkle, mitunter geradezu unklare Hindeutungen auf einen naturgemäßen Unterricht Bestimmtheit und Klarheit und kamen in der Praxis des Volksschulunterrichts zur Ausgestaltung. 3. Die patriotische Begeisterung der Zeit sah in der Verwirklichung pestalozzischer Gedanken den Grund zu neuer Hoffnung.

Auf diesen letzten Punkt müssen wir noch näher eingehen. Durch die französische Revolution war nicht nur Frankreich erschüttert und umgestaltet worden, sondern die von dort ausgehende Bewegung hatte sich auch nach dem Osten fortgesetzt. Gedanken, welche man bis dahin als unumstößliche Wahrheiten genommen hatte, erschienen als verkehrt; Ordnungen, die Jahrhunderte lang gegolten hatten, wurden aufgehoben; alte Staaten wurden zertrümmert, neue auf den Trümmern errichtet. Selbst Österreich und Preußen, die größten deutschen Staaten, waren infolge der unglücklichen Schlachten bei Austerlitz, Jena und Auerstädt niedergeschlagen worden, und somit befand sich ganz Deutschland an dem Rande des Unterganges. Da beschloß, in Erkenntnis der innern Schäden, Preußens König Friedrich Wilhelm III., seinen Staat neu zu gestalten, und berief zu dem Zwecke den Reichsfreiherrn Karl vom und zum Stein. Nicht bloß darauf kam es diesem großen Manne an, den preußischen Staat zu einem neuen Kriege gegen Frankreich tüchtig zu machen; sein Absehen ging vielmehr dahin, der ganzen deutschen Nation Liebe zum Vaterlande einzuflößen und ihre Kraft zur Verteidigung des Vaterlandes zu wecken und zu stärken. Bei Preußen, das sich am meisten unabhängig von Napoleon gehalten hatte, galt es, den Anfang zu machen. Hier wurde durch die Gesetzgebung von 1807 und 1811 die schon längst erstrebte Aufhebung der Erbunterthänigkeit des bäuerlichen Standes für den ganzen Staat zur vollendeten Thatsache. Der freigewordene Unterthan wurde so mit Dankbarkeit und Liebe stärker an sein Vaterland und dessen gesetzmäßige Verfassung gefesselt; sein Gewerbfleiß wurde angeregt, sein Wohlstand gehoben, sein Gesichtskreis erweitert, sein Bildungstrieb erweckt, sein Ehrgefühl lebendig gemacht, sein persönliches Glück und seine Sittlichkeit gefördert. Sodann erhielten die Städte das Recht, ihre Angelegenheiten, darunter auch die Schulsachen, selbst zu verwalten. Die Schranken zwischen den Ständen, welche bisher dem Edelmann und Bauer das bürgerliche Gewerbe, dem Bürger den Landbau gewehrt hatten, wurden aufgehoben. Von allen aber verlangte man gleiche Opferwilligkeit, alle standen der neugeschaffenen Wehrverfassung mit gleichen Rechten und Pflichten gegenüber. Der ungeheure Druck, mit welchem Napoleon gerade Preußen niederzuhalten suchte, diente zur Erweckung der Gottesfurcht, Zucht und Männertugend, und auf jedem Lebensgebiet fanden sich Geister ersten Ranges zu Vorbildern und Führern.

Auch die Volksschule sollte helfen zur Wiedergeburt der Nation und erhielt so eine Bedeutung, welche sie bis dahin nie und nirgends gehabt hatte. Gerade in jener unglücklichen Zeit, da Preußen niedergeschlagen wurde, hatte Pestalozzis Wirksamkeit ihren Höhepunkt erreicht. Der Einfluß pestalozzischer Gedanken wuchs seitdem mit der wachsenden patriotischen Begeisterung. Da Preußen der Herd dieser Begeisterung war, so mußten

jene Gedanken auch hier den geeignetsten Boden für ihre weitere Entfaltung finden; und gerade diejenigen, welche den Druck des Eroberers am schwersten fühlten, schauten am sehnsüchtigsten aus nach Pestalozzi, als nach einem Manne der Hoffnung: Friedrich Wilhelm und Luise, Stein und Schrötter, Nicolovius, Süvern, Fichte u. a. (a—e). Eine große Zahl junger Männer wurde aus allen Provinzen Preußens nach Iferten gesandt, damit sie „den Geist der ganzen Erziehungs- und Lehrart Pestalozzis an den reinsten Quellen schöpften" (d). Zeller, einer der eifrigsten Pestalozzianer, ein Württemberger, wurde als „Mitschöpfer des zu erneuernden preußischen Staates" und als Lehrer der königlichen Kinder nach Königsberg berufen (1809), woselbst das von Friedrich I. gegründete Waisenhaus zum Zentralpunkt der pädagogisch-reformatorischen Bestrebungen in Preußen gemacht wurde. Aus Ostpreußen sandte Zeller seine Zöglinge zur weitern Ausbildung wiederum zu Pestalozzi (f). Dieser selbst sah vorahnend „sein Haus" herrlicher in Preußen sich erbauen (g). In dem nämlichen Jahre (1809) wurde auch der „Pädagog unter den Philosophen, der Philosoph unter den Pädagogen", Joh. Friedr. Herbart, als Professor an die Königsberger Universität berufen.

Es läßt sich nicht bestreiten, daß man damals das, was auf dem Gebiete des Volkserziehungswesens bereits erreicht war, zu gering achtete gegen das von Pestalozzi zu Erhoffende; daß gleichzeitig wirkende und für die Folgezeit ebenfalls bedeutende evangelische und katholische Schulmänner unverdientermaßen in den Schatten traten. Wir nennen Niemeyer und Schwarz, „zu ihrer Zeit die ersten Sterne an dem Himmel pädagogischer Theorie", Dinter, den Meister der Katechese, Stephani, den Begründer der Lautiermethode, Graser, den Begründer der Schreiblesemethode, Sailer, den „deutschen Fenelon", Overberg, den Schöpfer des Volksschulwesens im Münsterlande, Denzel, den Begründer eines bessern Anschauungsunterrichts u. a. Von diesen Männern nannte sich keiner einen „Pestalozzianer"; mehrere von ihnen, namentlich Niemeyer, erklärten, daß manches besonders Gepriesene gar nicht etwas erst durch Pestalozzi Gebrachtes und manches Neue keineswegs etwas Gutes sei. Letztere Behauptung fand bald ihre Bestätigung, und zwar gerade in Württemberg, Zellers Heimat, und in Ostpreußen, dem Brennpunkte des preußischen Pestalozzianismus. Dort war durch eine Königliche Resolution schon 1812 befohlen worden, „daß bei jedem Lehrplan alles, was auf die Pestalozzische Methode, welche Wir nun ein für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen, hindeuten würde, durchaus vermieden werde". Hier mußte Zeller entfernt werden; und an seine Stelle ward der nüchterne Dinter aus Sachsen mit der ausdrücklichen Weisung berufen, „die Übertreibungen des Guten auf das rechte Maß zurückzuführen" (1816). Es war dies der erste charakteristische Schritt der preußischen Regierung in einer neuen Richtung. An Stelle des begeisterungsvollen Aufschwunges trat seit dem Wiener Kongreß eine Ernüchterung nach allen Seiten hin. Diese Ernüchterung hat vielfach ihr Gutes gehabt. Aber von Männern, welche sich ihre Begeisterung aus dem Befreiungskriege bewahrt hatten, wurde sie wie ein Meltau empfunden, der sich auf alle Lebensgebiete, insbesondere auch auf alle Gebiete des Schulwesens legte.*)

*) Privatlektüre: B. Gebhardt, Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen. Berlin 1896.

B. Johann Friedrich Herbart.*)

1. Aus der „Allgemeinen Pädagogik": Stufen des Unterrichts.

Vertiefung soll der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran? Das bleibt im allgemeinen unbestimmt. Gewiß müssen sie so nahe als möglich beisammen gehalten werden; denn zum Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen, deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muß. Das Schwerste vielleicht ist hier dem Lehrer: das völlig Einzelne zu finden; sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen. Lehrbücher könnten hier zum Teil vorarbeiten.

---

*) Litteratur: Gesamtausgabe der Werke Herbarts von Hartenstein. Leipzig 1850—1852, neuer Abdruck. Hamburg 1883 ff.; von Kehrbach. Leipzig 1882, später Langensalza 1887 ff.; die pädagog. Schriften sind herausgegeben von Bartholomäi. Langensalza 1874, die 6. Aufl. ist besorgt von E. v. Sallwürk. 1896; von Richter. Leipzig 1876 ff.; von Willmann. Leipzig 1880. — E. Wagner, Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts. 8. Aufl. Langensalza 1896; Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart. Dresden 1881; v. Sallwürk, Herbart

Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus. Solange nun das letzte Einzelne der Bestandteile jeder Gruppe noch auseinanderfallen möchte, ist an die höhere Besinnung nicht zu denken. Es giebt aber über der höhern Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muß die frühere Jugend Verzicht thun. Sie ist immer in einem Mittelzustand zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe.

Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größern Glieder setzen sich aus kleinern zusammen wie kleinere aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen.

Was nun hier schnell nach einander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächstgrößern zusammensetzen, und mit immer größern Entfernungen in der Zeit, je höhere Bestimmungsstufen erstiegen werden sollen.

2. Aus dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen": Zweck des Unterrichts.

Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck Vielseitigkeit des Interesse angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll; indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne daß der Mensch darum ein anderer wäre. Wer dagegen sein Bewußtes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt.

---

und seine Jünger. Langensalza 1880; derselbe, Handel und Wandel der pädagog. Schule Herbarts. 2. Aufl. Langensalza 1886; derselbe, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza 1887; M. E. Engel, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart-Ziller und A. Diesterweg. Berlin 1887; Hennig, Joh. Fr. Herbart. Nach seinem Leben und seiner pädagog. Bedeutung dargestellt. Mit Stahlstich-Porträt. Leipzig 1877; Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 3. Aufl. Langensalza 1895; Wießner, Herbarts Pädagogik, dargestellt in ihrer Entwicklung 2c. Gotha 1885; Thilo u. Flügel, Dittes über die Philosophie Herbarts. 2. Aufl. Langensalza 1886; Foltz, Die

Man kann zwar ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden. Allein das mittelbare Interesse führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Den Egoisten interessiert alles nur insoweit, als es ihm Vorteil oder Nachteil bringt. Der Einseitige nähert sich dem Egoisten, auch wenn er es selbst nicht merkt; denn er zieht alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt. In diesem Kreise liegt nun seine geistige Kraft; was ihn als Mittel zu seinen beschränkten Zwecken interessiert, wird Last für jene Kraft. In Ansehung des Begriffs der Tugend ist zu erinnern, daß zwar Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist, daß aber umgekehrt, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend — vollends in der Mannigfaltigkeit ihres möglichen Wirkens zu denken ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.

Anmerkung. Schon früher ist bemerkt, daß für den Erzieher die Idee der Vollkommenheit unter den übrigen praktischen Ideen hervortritt als die nächste, welche er zu beachten hat. Nun kommt für diese Idee dreierlei in Betracht: Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen. Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt. Die Ausbreitung kommt der Vielseitigkeit zu; was die Verbindung anlangt, so wird hierüber das Nähere sogleich folgen.

Nicht bloß Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegenteil der Vielseitigkeit. Tugend ist Eigenschaft der Person; Vielseitigkeit soll die Grundlage der Tugend sein; gewiß also darf die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält. Die beiden Begriffe der Vielseitigkeit und des Interesse müssen jetzt mit den nötigen praktischen Bemerkungen begleitet werden.

Bedingungen der Vielseitigkeit. — Es leuchtet sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung.

Man findet Lehrer, welche den größten Wert auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleinern und Kleinsten legen und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen. Andere unterrichten lieber gesprächsweise und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck. Noch andere

---

metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Psychologie und ihre Beurteilung durch Herrn Dittes. Gütersloh 1886; P. Natorp, Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Stuttgart 1898; Felsch, Erläuterungen zu Herbarts Ethik 2c. Langensalza 1899. — Zur Einführung in die pädagog. Grundlehren Herbarts ist zu empfehlen: Chr. Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. 6. Aufl. Dresden 1894; G. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys 2c. 6. Aufl. Wien 1896. — Gegen Herbarts Pädagogik (bezw. Psychologie und Ethik) gerichtete Schriften: Dittes in seiner Zeitschrift „Pädagogium" 1885; Vogel, Herbart oder Pestalozzi? Hannover 1887; Hubatsch, Gespräche über die Herbart-Zillersche Pädagogik. Wiesbaden 1888; Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie 2c. 2. Aufl. Oldenburg 1894; derselbe, Zur Herbart-Frage. Ein Wort der Erwiderung an Herrn Otto Flügel. 2. Aufl. Oldenburg 1894; derselbe, Das Interesse. Oldenburg 1895.

verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken, diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange. Manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmäßigen Denken selbstthätig üben.

Hieraus können zwar verschiedene Lehrweisen entstehen; es ist aber nicht nötig, daß eine derselben als Gewöhnung vorherrsche und die andern ausschließe; vielmehr kann man fragen, ob nicht jede derselben zur vielseitigen Bildung einen Beitrag leiste? Denn wo vieles soll gefaßt werden, da bedarf es einer Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken sich vollenden. Klarheit, Assoziation, System, Methode.

Bei näherer Betrachtung findet sich, daß diese verschiedenen Lehrweisen einander nicht ausschließen dürfen, daß sie vielmehr bei jedem kleinern oder größern Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen, und zwar in der angegebenen Ordnung. Denn:

Erstlich: der Anfänger kann nur langsam gehen; und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nötig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen. Während dieser Verweilung muß er seine Gedanken ganz darauf richten. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst vorzüglich darauf, daß der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Teile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken.

Zweitens: was die Verbindung anlangt, so kann diese nicht bloß, und zwar am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punkt seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden; aber auch von andern entferntern Punkten um eine bestimmte Distanz getrennt und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden; auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Überdies soll ein System nicht bloß gelernt, sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Dies erfordert, daß man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend, zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System teils vorbereitet, teils eingeübt werden. Die Vorbereitung liegt in der Assoziation, die Übung im methodischen Denken muß nachfolgen.

Für den Anfang, solange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar taktmäßiges Zugleichsprechen aller Schüler nicht ganz ohne Erfolg in manchen Schulen versucht worden, und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmäßig sein.)

Für die Assoziation ist freies Gespräch die beste Weise; weil hierdurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art sich das Gelernte

anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloß systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; und die Zeit des Vortrags muß sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durch das Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen; durch größere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beides wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muß sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefaßt hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im stande ist.

Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffs gesagt worden, das paßt im kleinen und im großen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer; es muß aber gemäß den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen.

Die vorstehenden Abschnitte über den Unterricht sind aus zwei bedeutenden Werken des tiefsinnigen Pädagogen Herbart entnommen, welcher besonders durch den wissenschaftlichen Ausbau der Psychologie und der Pädagogik in der pädagogischen Welt einen weitgreifenden Einfluß gewonnen hat.

Johann Friedrich Herbart wurde 1776 zu Oldenburg geboren, studierte in Jena Philosophie und beschäftigte sich daneben vorzugsweise mit Mathematik, Physik und Musik. Anfangs schloß er sich seinem Lehrer, dem berühmten Philosophen Fichte an, betrat aber bald die Pfade des eigenen Denkens und wurde aus einem Schüler ein Gegner Fichtes. Nach dreijährigem Aufenthalte in Jena übernahm er 1797 eine Hauslehrerstelle bei dem Landvogt von Steiger zu Bern. In dieser Zeit kam er mit Pestalozzi in Berührung. Von seinen philosophischen Überzeugungen ausgehend, bildete er unter dem Eindrucke der Ideen und der Persönlichkeit Pestalozzis die Grundlage seines eigentümlichen pädagogischen Systems aus. Wie die spätern Urteile Herbarts über Pestalozzi bezeugen, bewundert er zwar den schweizerischen Pädagogen, stand ihm jedoch in seinem pädagogischen Denken selbständig gegenüber. Aus der Schweiz siedelte er 1800 nach Bremen über, ging dann als Privatdozent nach Göttingen, wurde dort 1805 außerordentlicher, 1809 ordentlicher Professor der Philosophie zu Königsberg und zugleich Direktor des von ihm begründeten pädagogischen Seminars. Hier erreichte er den Höhepunkt seiner wissenschaftlichen Thätigkeit. Im Jahre 1833 kehrte er zu der Universität Göttingen zurück und starb dort 1841.

Die beiden vorstehenden Abschnitte aus Herbarts Werken handeln vom Unterrichte, lassen uns aber zugleich die beiden Grundlagen erkennen, auf denen Herbarts Pädagogik aufgebaut ist. Der letzte Endzweck des Unterrichts, sagt er, liegt schon in dem Begriffe der Tugend (2). Diese ist ihm das Hauptziel aller Erziehung, welches er an anderer Stelle als „Charakterstärke der Sittlichkeit" bezeichnet. Das nähere Ziel, welches, um diesen Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere

muß gesteckt werden, bestimmt er als „Vielseitigkeit des Interesse". Die beiden Grundlagen der Herbartschen Pädagogik sind also die Sittenlehre (Ethik) und die Psychologie. Er selbst sagt: Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie (Sittenlehre) und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse (Umriß päd. Vorl. § 2). Durch diese beiden wissenschaftlichen Grundlagen wird die Pädagogik selbst zur Wissenschaft erhoben. Beide Grundlagen hat er eingehend bearbeitet.

Seine Sittenlehre gründet sich auf fünf praktische Ideen, die Idee der Vollkommenheit, der innern Freiheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit und die Idee der Vergeltung. Die Gesamtheit derselben bietet das Musterbild der Tugend, „sie ist (nach Herbart) der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes". Die durch die Erziehung zu vermittelnde Fähigkeit und der starke Wille zur Befolgung dieser Ideen ist eben die „Charakterstärke der Sittlichkeit". Die erste Bedingung des Interesse ist die Aufmerksamkeit, die er als willkürliche und unwillkürliche unterscheidet (Umriß päd. Vorl. II. Tl. 4. Kap.).

Die Psychologie hat Herbart mit besonderer Liebe und Sorgfalt und unter Heranziehung der Mathematik bearbeitet; doch darf sie gegenwärtig in ihren Grundlagen als veraltet betrachtet werden. Nach ihm ist „die Seele ein einfaches Wesen ohne Anlagen und Vermögen". Er verwirft die herkömmliche Lehre von den angebornen Seelenvermögen; die Vorstellungskraft ist die einzige Fähigkeit der Seele. Sie gewinnt ihr Leben durch Vorstellungen, die in ihr entstehen durch Gegenwirkungen gegen die Anreizungen von außen, und die er als Selbsterhaltungen der Seele bezeichnet. Sie sind wie lebendige Kräfte, hemmen und fördern sich gegenseitig und treten in mannigfache Verbindungen mit einander. Gegen diese Verselbständigung und fast Personifizierung der Vorstellungen läßt sich mindestens ebensoviel einwenden wie gegen die von Herbart mit so großem Nachdruck bestrittenen Seelenvermögen. Ein sehr fruchtbarer Gedanke Herbarts aber ist es, daß die Vorstellungen nicht verschwinden, sondern sich nur gegenseitig hemmen oder heben, verdunkeln oder erhellen. Die Vorstellungen sind nämlich nicht alle gleich stark, und die schwächern werden von den stärkern unterdrückt, verdunkelt und gehemmt; sie verschwinden aber nicht, sondern suchen sich wieder loszumachen. Die so unterdrückten Vorstellungen sind Gefühle, welche zu Begierden und schließlich zum Willen werden. Das Wollen ist ein Begehren, verbunden mit der Voraussetzung der Erfüllung. Die Stärke des Willens (Charakters) basiert auf einer gewissen Fülle von Vorstellungen, die sich im Bewußtsein erhält und andere nicht ins Bewußtsein treten läßt. Neue Wahrnehmungen und Vorstellungen werden durch früher erworbene Vorstellungen angeeignet und mit denselben in Verbindung gesetzt (Apperzeption). Die ältern Vorstellungen oder Vorstellungsverbindungen sind die aufnehmenden oder aneignenden (apperzipierenden), die neuen dagegen die aufgenommenen oder angeeigneten (apperzipierten). „Es ist für den Unterricht und selbst schon für die häusliche Behandlung der Kinder im zartesten Alter unendlich wichtig, diese Erscheinung des Seelenlebens sorgfältig zu beobachten und für die Anregung des kindlichen Geistes fruchtbar zu machen. Die Unterrichtsregeln: Schreite lückenlos fort! Knüpfe an Bekanntes an! Folge dem Gange der Natur! bedeuten, psychologisch ausgedrückt, nur: Benutze und leite in verständiger Weise die natürliche Apperzeption des

Zöglings. — Die Lehre von der Apperzeption ist für die Pädagogik eins der fruchtbarsten Kapitel der Herbartschen Psychologie, das seinen vollen Wert behält, auch wenn man im übrigen derselben nicht zu folgen vermag." *)

Die ganze erziehende Thätigkeit zerlegt Herbart nach den Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht. Die Regierung, d. h. die äußere Leitung, Beherrschung, Disziplin, hat die Aufgabe, Ordnung zu halten und die natürliche Wildheit des Kindes der weisen Erziehergewalt zu unterwerfen. Sie hat zur Grundlage die Beschäftigung, ihre Maßregeln sind: Aufsicht, Gebieten und Verbieten, Drohung und Strafe. — Zu der Zucht dagegen gehört jede unmittelbare Einwirkung auf das Gemüt des Zöglings, welche die Absicht hat, diesen zu veredeln und der Sittlichkeit entgegenzuführen; sie hat es mit dem Charakter des Menschen zu thun. Ihre Mittel sind: das Beispiel des Lehrers, die Gewöhnung und Entwöhnung. — Der Unterricht ist nach Herbart der Kern der Erziehung, und das Eigentümliche seiner Pädagogik läßt sich kurz durch den von ihm selbst gebrauchten Ausdruck „erziehender Unterricht" bezeichnen. „Ich gestehe", sagt er, „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts (d. h. nach der entgegengesetzten Seite hin) keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Der erziehende Unterricht hat nicht allein oder vorzugsweise das bloße Wissen, auch nicht den Erwerb eines äußerlich technischen Könnens zum Endzweck, sondern es soll durch ihn die eigentliche Erziehung ihrem wichtigsten Teile, ihrer wesentlichen Begründung nach erreicht werden. Er ist seinem Wesen nach die planmäßige Erzeugung und Kultur der Vorstellungen als der Elemente des Seelenlebens bis zur Erreichung des vielseitigen Interesse. Soll nämlich das Ziel aller Erziehung, das wir bereits als die Charakterstärke der Sittlichkeit haben kennen lernen, erreicht werden, so ist es nötig, den Boden, in dem diese wurzelt, zu bearbeiten. Dieser Boden ist der Gedankenkreis. Die Bearbeitung des Gedankenkreises ist der Unterricht. Die Frucht dieser Bearbeitung ist das vielseitige Interesse, aus welchem dann unmittelbar die Fähigkeit und Bereitschaft zum Wollen, und andererseits der Geschmack oder das sittlich-ästhetische Urteil hervorgehen. Das Wort Interesse, erklärt Herbart selbst, bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll; indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf (2). Er versteht darunter die gemütvolle Hingabe an einen Gegenstand, frei von allen eigennützigen Rücksichten. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt (2). Das vielseitige Interesse ist ein sechsfaches und gliedert sich in die Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme.

A. Interessen der Erkenntnis:

a. Das empirische — für die Thatsachen.
b. Das spekulative — für die Gesetzmäßigkeit, wozu Begriffe, Regeln ꝛc. gehören.
c. Das ästhetische — für das Gute, Wahre, Schöne, das ästhetisch-moralische Interesse.

*) F. Sander, Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. Breslau 1889. S. 28 in dem Artikel „Apperzeption".

B. Interessen der Teilnahme:

a. Das sympathetische — an der Menschheit, Mitfreude und Mitleid.
b. Das gesellschaftliche — an der Gesellschaft, am Wohlsein des Ganzen.
c. Das religiöse — an dem Verhältnis des Menschen zu Gott.

Die allseitige Bildung des Zöglings erfordert, daß diese Interessen alle möglichst gleichmäßig gepflegt werden; so entsteht das gleichschwebende vielseitige Interesse.*)

Der Gang des Unterrichts (Allg. Pädagogik. 5. Kap.) ist analytisch (zerlegend), den im Schüler vorhandenen Gedankenkreis in seine Bestandteile zerlegend, berichtigend, vervollständigend, ordnend; und synthetisch (aufbauend), den vorhandenen Gedankenkreis erweiternd. „Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen. — Er hat zweierlei zu besorgen: er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten" (Herbart).

In dem ersten der vorstehend gegebenen Abschnitte von Herbart stellt dieser für den Unterricht die Forderung auf: „Überhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen." Die Vertiefung bezeichnet das genaue Verweilen bei den einzelnen Vorstellungen, damit sie gründlich erfaßt werden; die Besinnung ist „das überlegende Nachsinnen über das in der Vertiefung Erfaßte". In der kleinsten Gruppe seiner Gegenstände aber hat nach Herbarts Vorschrift der Unterricht gleiches Recht der Vertiefung und der Besinnung zu geben; „also Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander gleichmäßig zu besorgen" (1). In demselben Sinne spricht er im zweiten Abschnitte sich aus: „Wo vieles gefaßt werden soll, da bedarf es einer Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken sich vollenden. Klarheit, Assoziation, System, Methode." Dies sind die vier Stufen des Unterrichts. Zur Vertiefung gehört die Klarheit und Assoziation, zur Besinnung das System und die Methode. Auf der ersten dieser beiden Stufen, auf der Stufe der Klarheit, kommt es darauf an, daß der Lehrer das Ganze in seine Teile zerlege, sich mit dem Schüler in das Einzelne vertiefe und alle Gedanken fernhalte, durch welche die Vorstellung dieses Einzelnen verdunkelt werden könnte. Die Stufe der Assoziation verknüpft das Verwandte, während das „Zusammenordnen des Assoziierten" Aufgabe der Stufe des Systems ist. Sie führt den Schüler zu einem geordneten Wissen. „Durch Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen" (Herbart). Die Stufe der Methode ist die Stufe des methodischen Denkens. „Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erfahren" (Herbart). Von den vier Unterrichtsstufen bemerkt Herbart selbst (1): „Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im

*) Privatlektüre: Sperber, Pädagog. Lesestücke III. S. 94 ff.

höhern Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe." Mit den vier Unterrichtsstufen will Herbart eine „Artikulation des Unterrichts" zu stande bringen (1).

Die Deutung von den Unterrichtsstufen ist bei den Schülern Herbarts eine verschiedene. Die weiteste Verbreitung in der deutschen Schulwelt hat die von Professor Ziller erfahren.*) Jedes Unterrichtsfach gliedert er in methodische Einheiten (zu einheitlicher Behandlung ausgewählte Lehrabschnitte), deren mehr als eine in einer Lehrstunde durcharbeitet werden können, und zwar ist jede derselben nach einem feststehenden Schema von fünf Stufen zu bearbeiten. Da diese die Form angeben, in welcher der Unterricht verläuft, so werden sie formale Stufen genannt. Indem er die Stufe der Klarheit in einen analytischen und synthetischen Akt zerlegt, ergeben sich folgende fünf Stufen: 1. Analyse oder Vorbereitung, welche die Aufgabe hat, den schon vorhandenen Gedankenkreis des Zöglings für die Aufnahme des Neuen zu bearbeiten. 2. Synthese, die Darbietung und Aneignung des Neuen. 3. Assoziation, Verknüpfung des Neuen unter sich und mit bereits Bekanntem durch Vergleichung und Unterscheidung. 4. System, Fixierung des Begrifflichen und Gesetzlichen und Ordnung der Begriffe. 5. Methode, Anknüpfung solcher neuer Begriffe an das gefundene Begriffliche, welche wesentlich zu ihm gehören; also Anwendung des erlangten Wissens (Ziller, Allg. Pädagogik).**)

---

*) Von Zillers Schriften sind besonders zu erwähnen: Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig 1856; Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl., herausgegeben von Th. Vogt. Leipzig 1884; Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl., herausgegeben von K. Just. Leipzig 1892. — Der Zillerschen Richtung angehörig: Rein, Pädagogik im Umriß 3. Aufl. Leipzig 1897; Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik. 7 Bde. Langensalza 1895—1899; Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbarts Grundsätzen. 8 Bde. 3.—6. Aufl. Dresden 1887—1898.

**) Ähnlich ordnet Professor Rein (Pädagogik im Grundriß. S. 111): „Immer wird innerhalb einer methodischen Einheit ein konkreter Wissensstoff der Anschauung des Zöglings, sei es der äußern, sei es der innern, dargeboten werden und dann die Umwandlung desselben in begriffliche Einsicht erfolgen. Beide Prozesse zerfallen in zwei Schritte: der Apperzeptionsprozeß in das Bereitstellen der notwendigen, schon vorhandenen und in die Darbietung der neuen Vorstellungen; der Abstraktionsprozeß in das vergleichende Zusammenstellen der bekannten Fälle und in das Herausarbeiten des Wesentlichen und allgemein Giltigen. Ein letzter, abschließender Schritt sorgt dann für gehörige Übung, damit das Wissen in ein Können sich verwandle, dessen Kraft jederzeit zu Gebote steht." Rein bezeichnet die formalen Stufen mit folgenden einfachern Namen: Vorbereitung. Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung. — Von andern Schülern Herbarts werden die formalen Stufen in folgender Weise geordnet:

I. Anschauen { 1. Analyse (Vorbereitung). 2. Synthese (Darbietung).
II. Denken { Assoziation (Vergleichen). System (Zusammenfassen).
III. Anwenden, Methode = Umsetzung des Wissens in Können.

Oder:

I. Die Aneignung des Lehrstoffes { 1. Analyse. 2. Synthese.

Nach von Sallwürk*) dagegen nehmen die Unterrichtsstufen Herbarts die ganze Lehrzeit in Anspruch, „so daß den Anfängern auf der Stufe der Klarheit das Einzelne deutlich gezeigt wird, dann mit dem Anwachsen des Stoffes Assoziationen gemacht werden, worauf die weiter Fortgeschrittenen den Begriff, das Allgemeine feststellen als ein Glied des Systems, das dann auf der letzten Stufe, die manchmal nur eben noch von fern erblickt, selten aber ganz durchlaufen wird, die Jünglinge ausbauen und zu fertigem Gebrauche oder „Durchlaufen" in der Methode sich aneignen".

Die Formalstufen Zillers und anderer bieten zwar nicht durchaus Neues dar; aber es muß zugegeben werden, daß sie insofern ein Gewinn für die Volksschule sind, als sie die unterrichtliche Arbeit nach einem klaren und bestimmten Gange ordnen, in welchem jeder einzelne Schritt genau vorgezeichnet und psychologisch begründet ist. Sie dürfen jedoch nicht eine schablonenhafte Anwendung finden, welche der berechtigten Eigenart des Stoffes wie des Lehrenden Eintrag thun würde; je nach der Eigenart des Stoffes sind sie frei anzuwenden. Im allgemeinen sind sie weniger für die realen als für die ethischen Stoffe geeignet.

Anmerkung: Auch für die Lehre Zillers von dem „Gesinnungsunterrichte" (im 1. Schuljahre eine Anzahl Märchen, im 2. Schuljahre Robinson, in den folgenden Schuljahren die bibl. Geschichte) bietet der Konzentrationsgedanke Herbarts geringen Anhalt, und die Zillersche Kulturstufentheorie findet bei Herbart keine Stütze. Nach Zillers Auffassung entsprechen die Bildungsstufen des Kindes im großen und ganzen den Kulturstufen der Menschheit. Dementsprechend hat die Aufeinanderfolge der Lehrstoffe, insonderheit der Gesinnungsstoffe, sich zu richten nach dem kulturhistorischen Entwicklungsgange der Menschheit. „Auf einer jeden Stufe soll sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt, und wie man es erreicht und nicht erreicht hat." Hiernach stellt er für die acht Jahreskurse der Volksschule folgenden achtstufigen Lehrgang auf: 1. Schuljahr: 12 Märchen (von Grimm). 2. Schuljahr: Robinson. 3. Schuljahr: Die Geschichte der Patriarchen. 4. Schuljahr: Die Richterzeit in Israel. 5. Schuljahr: Die Königszeit in Israel. 6. Schuljahr: Das Leben Jesu. 7. Schuljahr: Die Apostelgeschichte. 8. Schuljahr: Die Reformationsgeschichte (Katechismus). Mit diesem kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoffe sollen die übrigen Unterrichtsfächer nicht nur innig verbunden werden, sondern sie sollen auch in eine völlig dienende Stellung zu ihm treten. — Zillers Kulturstufen sind viel angefochten worden, selbst von Anhängern Zillers.

Wie schon die Bezeichnung der Unterrichtsstufen zeigt, findet sich in Herbarts Pädagogik eine nicht selten schwerverständliche Terminologie,

---

II. Die Verarbeitung des Gelernten { Assoziation. / System.

III. Die Anwendung des Erworbenen (Methode).

*) Vgl. Schmid, Geschichte der Erziehung. IV. Bd. S. 825. — Außerdem hat sich v. Sallwürk über die Herbartschen Unterrichtsstufen und deren Interpretation ausgesprochen in zwei Aufsätzen: Herbarts Unterrichtsstufen und Zillers Formalstufen (Deutsche Schule 1897. S. 761); Herbarts Stufen der Charakterbildung (Rhein. Blätter f. Erziehung u. Unterricht 1897. S. 401 ff.). — Denselben Standpunkt vertreten die unmittelbaren Schüler Herbarts K. V. Stoy (über dessen Auffassung der Unterrichtsstufen Herbarts am besten A. Bliedner berichtet in der Schrift: K. V. Stoy und das pädagog. Universitätsseminar. Leipzig 1886) und L. Strümpell in seiner Schrift: System der Pädagogik Herbarts. Leipzig 1894.

und mancher Gedanke Herbarts, wenn er seiner wissenschaftlichen Form entkleidet wird, erscheint uns als ein alter Bekannter. Ein eifriger Herbartianer*) urteilt hierüber: „Herbart fußt in seiner Pädagogik, wie bekannt, auf Pestalozzi und Niemeyer, legte bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts zu Grunde und empfahl dieses Werk auch seinen Hörern. So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch manch einfachem Schulmeisterlein, auf welches der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig herunterſieht, nicht so ganz fremd. Wenn z. B. Herbart sagt: Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als die Seele der Sittlichkeit — so ist das einem jeden einfachen Lehrer nicht unbekannt; ihn ist dieselbe Sache nur mit den Worten gelehrt worden: Du sollst christliche Liebe pflegen, also deinen Schülern in das Herz schreiben: Liebe deinen Nächsten als dich selbst! — Wenn Herbart sagt: Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse! so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachteile der übrigen bilden, sondern soll eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken.**) — Wenn Herbart lehrt: Erwecke das spekulative Interesse, so ruft Diesterweg den Lehrern zu: Übet eure Schüler im Selbstdenken! — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt; denn Pestalozzi u. a. lehrten: Schließet das Unbekannte an das Bekannte an! — und Herbart gesteht selbst (Umriß päd. Vorl. 2. Aufl. S. 91), daß die Verstandes-Übungen Niemeyers nichts anderes seien als der von ihm geforderte analytische Unterricht. — — Viele Pädagogen haben auch schon die sittliche Erziehung als einen Hauptzielpunkt hingestellt, wie u. a. Niemeyer, wenn allerdings auch keiner die Bildung des sittlichen Charakters so scharf ins Auge faßte und mit solcher Kraft und Konsequenz auf ihn lossteuerte wie Herbart und Ziller."

Herbarts Lehre ist von einer großen Zahl begeisterter Jünger weiter ausgebildet worden. Zu der Schule Herbarts gehören hervorragende Pädagogen wie Waitz, Strümpell, Stoy, Ziller, Rein, Kern, von Sallwürk, Dörpfeld, Staude u. a. Den größten Einfluß jedoch gewann Tuiskon Ziller, geb. den 22. Dezember 1817 in Wasungen (Sachsen-Meiningen). Sein Vater war Geistlicher und ein tüchtiger Schulmann, der lange bei Salzmann in Schnepfenthal unterrichtet hatte. Ziller studierte Philologie, war mehrere Jahre Gymnasiallehrer in Meiningen, studierte dann die Rechte, wurde 1853 juristischer Privatdozent in Leipzig, widmete sich jedoch schon von 1854 an ausschließlich der Pädagogik. Er gründete 1861 ein pädagogisches Seminar, mit welchem 1862 eine Übungsschule verbunden wurde. Unter seiner Leitung stand auch der später (1868) von Anhängern seiner Lehre gegründete Verein für wissenschaftliche Pädagogik. Im Jahre 1864 wurde er außerordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Leipzig; am 20. April 1882 erlag er einem schweren Leiden. In reiner Selbstlosigkeit hat er sich seinen hohen Zielen ganz hingegeben, und er war tief erfüllt von evangelischer Frömmigkeit. „In

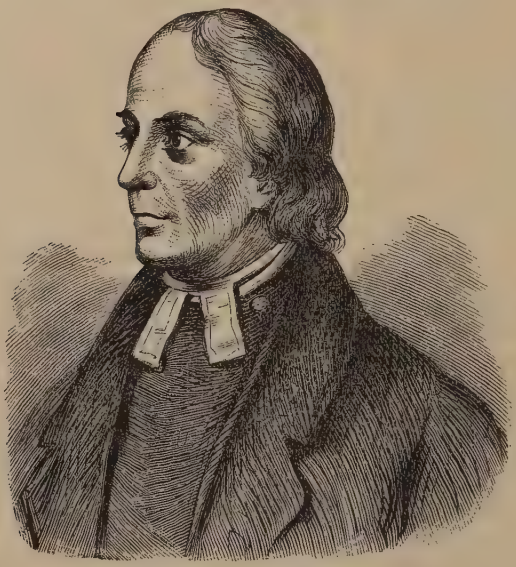
*) Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys. 6. Aufl. Wien 1896. S. 7.

**) Vgl. Dinter, Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit.

Werken christlicher Menschenliebe hat er sich nie genug thun können." Sein Führeramt ist gegenwärtig auf den Professor Rein in Jena übergegangen.

Dinter, der eine so wichtige Stellung erhielt (s. S. 140), haben wir nun näher kennen zu lernen.

C. Gustav Friedrich Dinter.*)



1. Aus den „Regeln der Katechetik": Charakter der Sokratik.

1. Sokrates pflegte seine Feinde, wenn er ihre Beschuldigungen entkräften, und seine Freunde, wenn er sie von etwas Wissenswürdigem überzeugen wollte, durch zweckmäßig geordnete Fragen so zu leiten, daß sie selbst das finden und zugestehen mußten, was er ihnen begreiflich machen wollte. 2. Er verglich nicht selten diese Kunst mit der Geschicklichkeit seiner Mutter, die eine Hebamme gewesen war. Warum wohl? 3. Zwar waren seine Unterredungen in Absicht auf Ort und Zeit, auf die zu belehrenden Personen und auf die zu behandelnden Gegenstände von unsern Katechisationen gar sehr unterschieden und mußten es sein. 4. Doch nennt man um der wesentlichen Ähnlichkeit willen die Kunst, durch zweckmäßige Fragen den Lehrling so zu leiten, daß er das, was man ihm geben will, selbst finde, die sokratische Kunst, und diese Art zu unterrichten, die sokratische Methode. (Ob sich wohl Spuren von ihr in den Unterredungen Jesu finden?) 5. Alles kommt hier auf drei Punkte an. Man geht von dem aus, was dem Lehrling auf irgend einem Wege schon bekannt geworden ist; man ordnet das Bekannte so, daß dasjenige, was man ihm geben will, von selbst als

*) Litteratur: Seidel, Dinters ausgewählte pädagog. Schriften. 2. Aufl. Langensalza 1887 u. 1889; Amelungk, Dinters Grundsätze, kurz zusammengestellt und pädagogisch gewürdigt. Plauen 1881.

Resultat daraus hervorgeht; man bildet die so gefundenen und geordneten Sätze durch Auslassung eines oder mehrerer Bestandteile in zweckmäßige Fragen um.*) 6. Hieraus ergeben sich die wesentlichen Unterschiede zwischen zergliedernder und sokratischer Katechisation: Der zergliedernde Katechet giebt bei Erklärungen a. das zu definierende Wort; b. die vollständige Definition; c. nun macht er die Kinder erst auf die einzelnen Bestandteile der gegebenen Definition aufmerksam. Der Sokratiker wird a. die einzelnen Bestandteile sammeln; b. sie zu einem Ganzen vereinigen; c. diesem Ganzen einen Namen geben. 7. Bei Sätzen giebt der zergliedernde Katechet zuerst den vollständigen Satz, dann erklärt er die einzelnen Ausdrücke desselben und fügt drittens den Beweissatz hinzu. Der Sokratiker fängt von dem Beweissatze an, läßt den Zögling selbst aus diesem folgern und giebt zuletzt der gefundenen Wahrheit ihren bestimmten Ausdruck. 8. Durchgängig muß der Lehrling des erstern begreifen lernen, wie wahr das sei, was andere (das Lehrbuch) behauptet haben; der Schüler des Sokratikers erfährt vor der Hand die Behauptung anderer gar nicht, sondern muß selbst suchen und finden, was er für wahr anzuerkennen habe. 9. Der zergliedernde Katechet, als solcher, zeigt sich als Lehrer; der Sokratiker scheint mehr mitforschender Wahrheitsfreund zu sein und führt den Schüler, fast ohne ihn merken zu lassen, daß er geführt wird. 10. Summa: Jener zeigt seinem Zöglinge das fertige Wohnhaus; sagt ihm die Bestimmung des Ganzen; macht ihn auf die einzelnen Teile und ihre zweckmäßige Einrichtung aufmerksam; er lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben. Der Sokratiker führt den seinen auf die leere Stelle; überlegt mit ihm, wie sie zu benutzen, anzubauen sei; schafft mit ihm gemeinschaftlich die Materialien an und läßt ihn unter seiner Aufsicht das Werk aufführen. Der Schüler des Sokratikers lernt Häuser bauen.**)

2. Aus den „Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus". 1806 u. 1809.

Lehrer. Der Garten dort hinter eurem Hause, ist der von sich selbst entstanden? Kind. Nein, mein Großvater hat ihn angelegt. L. Wer war nun eher da? der Garten oder der Großvater, der ihn anlegte? K. Der Großvater war eher da. L. Warum mußte das so sein? K. Sonst hätte er ihn gar nicht anlegen können. L. Das, was durch jemanden angelegt, hervorgebracht wird, wie nennt man das? K. Seine Wirkung. L. Und das, durch dessen Kraft die Wirkung entsteht, wie wird das genannt? K. Die Ursache. L. Wenn du nun deinen Großvater und den Garten in ihrer Verbindung denkst, kannst du da diese zwei Worte auch anwenden? K. Ja. Mein Großvater war die Ursache, und der Garten ist die Wirkung. L. Und welches war eher da? die Ursache oder die Wirkung? K. Die Ursache war eher da als die Wirkung. L. Ob das wohl in andern Fällen ebenso geht? K. Ja. L. Denke dir Uhr und Uhrmacher. K. Der Uhrmacher war eher da als die Uhr. L. Finde selbst

*) Dinter hat hier die negative Seite der sokratischen Methode, die sog. sokratische Ironie, übersehen. Sokrates führte nämlich seine Zuhörer zunächst zu der Einsicht: „Was wir wußten, hat sich widerlegt." — Privatlektüre: „Die Lehrweise des Sokrates" in Kehr u. Kriebitzsch, Lesebuch II.

**) Wir kennen des Sokrates Lebensweise nur aus den Werken eines seiner Schüler, des Philosophen Plato. — Privatlektüre: Sperber, Pädagog. Lesestücke IV.

ein ähnliches Beispiel. K. Der Tischler war eher da als der Tisch. L. Im allgemeinen. K. Die Ursache war eher da als die Wirkung. L. Nun denke dir aber auch einmal einen Fall, wo die Wirkung eher da ist als die Ursache. K. Das geht gar nicht an. Wenn die Ursache nicht eher da ist, so kann sie es ja nicht machen. L. Sage lieber, so kann sie ja die Wirkung nicht hervorbringen. Kannst du das also im allgemeinen (als allgemeinen Satz) ausdrücken? K. Die Ursache ist allemal eher da als die Wirkung. L. Dies laßt uns nun auf Gott und Welt anwenden. K. Gott ist die Ursache, und die Welt ist die Wirkung. L. Was folgt daraus? (Wer muß eher dagewesen sein?) K. Gott muß eher dagewesen sein als die Welt; sonst hätte er ja die Welt nicht schaffen können. L. Sobald ich mir einen Weltschöpfer denke, so muß es auch eine Zeit gegeben haben, wo die Welt anfing zu sein, und ehe sie war, war nichts als Gott. — Gott schuf die Welt. Von wem wurde nun aber Gott geschaffen? K. Von niemandem. Es war ja niemand da als er. L. Wenn er von niemandem erschaffen wurde, wohlan, so muß er einmal von sich selbst entstanden sein. K. Das geht gar nicht. Von sich selbst kann nichts entstehen. L. Ist das aber auch so ganz gewiß? Was heißt: Du hast Vernunft? K. Ich kann den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung einsehen. L. Wer nun eine Wirkung ohne Ursache denken wollte, wie würdest du den nennen? K. Unvernünftig. L. Entstehen aber wäre doch eine Wirkung. K. Es muß also auch eine Ursache da sein. L. Wer also spricht: Es entsteht etwas von selbst, was sagst du von dem? K. Er redet unvernünftig. Wo eine Wirkung ist, muß auch eine Ursache sein. L. Also kann nichts von sich selbst entstehen. Und Gott? K. Gott kann auch nicht von sich selbst entstanden sein. L. Nun nimm einmal das alles zusammen: Gott war eher da als die Welt. Ihn kann niemand erschaffen haben. Von sich selbst kann er auch nicht entstanden sein. Nun bleibt also bloß eine Möglichkeit übrig. Welche wohl? K. Er kann gar nicht entstanden sein. L. Die Welt entstand, das drückt man auch so aus: Sie hatte einen Anfang. Gott entstand nie, wie werden wir das ausdrücken? K. Er hatte nie einen Anfang. (Gott entstand nie.) Er hat auch kein Ende. L. Wohl, daß du das noch von der Unterklasse her weißt. Indes damals mußtest du noch manches lernen, ohne die Gründe einzusehen, warum wir glauben, daß es so ist. Jetzt mußt du auch auf diese aufmerksam gemacht werden.

Jener Baum, was glaubst du von ihm? Wird er immer bleiben? K. Nein, er wird einmal abgehauen werden. L. Warum glaubst du das? K. Weil die Leute Holz brauchen, wenn sie nicht erfrieren wollen. L. Wenn ihn nun jemand abhaut, kommt da die Ursache seiner Zerstörung von außen her oder aus ihm selbst? K. Sie kommt von außen her. L. Wenn ihn nun niemand umhaut, dann steht er doch immerfort? Dann wird er doch nie zerstört? K. Er würde doch einmal inwendig faul werden und eingehen. L. Käme dann die Ursache der Zerstörung auch von außen her? K. Nein, sie käme aus ihm selbst. L. So geht's mit dem Baume, so geht's mit jeder andern Sache. Wenn sie zerstört wird, so ist nur zweierlei möglich. (Wo kann der Grund der Zerstörung liegen?) K. Der Grund der Zerstörung liegt entweder außer ihr oder in ihr selbst. L. Einen dritten Fall kann's gar nicht geben. Laßt uns auch das auf Gott übertragen und auf die Frage: ob Gott je ein Ende haben könne.

Wenn er ein Ende haben sollte, so müßte von zwei Fällen einer ein-
reten. K. Entweder außer ihm müßte der Grund der Zerstörung liegen oder
n ihm. L. Wir wollen bei Gott nicht den Ausdruck: Zerstörung, sondern Ver-
ichtung brauchen. Warum? das wird euch eine der folgenden Unterredungen
ehren. Wenn nun von zwei Dingen eins das andere zerstört, welches von
eiden muß mehr Kraft haben? K. Das, was das andere zerstört, muß mehr
Kraft haben als das, welches zerstört wird. L. Wenn nun Gott, der Lebende,
er Wirkende, von jemandem vernichtet werden sollte, was müßte dann der
all sein? K. Der andere müßte mehr Kräfte haben als Gott. L. Ist das
ber ein möglicher Fall? K. Nein, niemand hat mehr Kräfte als Gott. Gott
st allmächtig. L. Was kann also kein lebendiges Wesen, was kann keine Natur-
raft je thun? K. Sie kann Gott nicht vernichten. L. Von außen her kann
lso die Ursache seiner Vernichtung nicht kommen. Aber es gab noch einen
weiten Fall. Die Ursache der Vernichtung könnte in ihm selber liegen, wie
n jenem Baume. K. Nein, das kann auch nicht sein. L. Warum nicht? —
Gesetzt, jener Eichbaum hätte eine Lebensdauer von fünfhundert Jahren, könnte
r dann vor achthundert Jahren schon dagewesen sein? K. Nein, er wäre
onst schon längst verdorrt. L. Vor wieviel Jahren schon? K. Vor dreihundert
Jahren schon. L. Oder könnte er immer dagewesen sein? gar keinen Anfang
gehabt haben? K. Da müßte er ja noch eher zu Grunde gegangen sein.
L. So viel ist dir also klar. Eine Sache, die in sich den Grund der Zerstörung
rägt, kann nicht ohne Anfang sein. Warum? K. Sonst wäre sie längst zer-
tört. L. Was also keinen Anfang hat, was weißt du von dem gewiß? (Was
ann es nicht in sich haben?) K. Den Grund der Zerstörung. L. Dies wende
uf Gott an. K. Gott hat keinen Anfang; also kann er auch den Grund der
Vernichtung nicht in sich haben. L. Es ist kein Grund der Vernichtung außer
hm und keiner in ihm. Was schließt du daraus? K. Es ist gar kein Grund zu
einer Vernichtung da. L. Also ebenso gewiß als er keinen Anfang hat, ebenso
gewiß — kannst du das fortsetzen? K. Ebenso gewiß hat er auch kein Ende.
L. Was hast du jetzt von Gott gesagt? K. Er hat weder Anfang noch Ende.
L. Du weißt, wie man ihn deswegen nennt? K. Man nennt ihn deswegen
wig. L. Recht; bisweilen auch noch anders. Was ein Ende nimmt, heißt?
K. Endlich. L. Den, der kein Ende nimmt, wie wird man ihn nennen?
K. Unendlich. L. Laßt uns den Weg, den unsere Unterredung genommen hat,
noch einmal übersehen. Was sagten wir zuvor von Ursache und Wirkung?
K. Die Ursache ist allemal eher da als die Wirkung. Gott ist die Ursache der
Welt; also muß Gott auch eher dagewesen sein als die Welt. L. Wohl; aber
daraus folgt noch nicht, daß er von Ewigkeit her sei. Es kann ihn jemand
ervorgebracht haben? K. Nein, es war niemand da als er. L. Wie schlossen
ir weiter? K. Von sich selbst kann er auch nicht entstanden sein, denn nichts
ann von sich selbst entstehen. L. Wenn er nun weder von sich selbst noch von
inem andern entstanden ist, was folgt daraus? K. So ist er gar nicht ent-
anden. Er hat keinen Anfang. L. Woher wissen wir aber gewiß, daß
r kein Ende hat? Wenn eine Sache ein Ende nehmen soll, wo muß der
Grund dazu liegen? K. Wenn eine Sache ein Ende nehmen soll, so muß der
Grund entweder außer ihr liegen oder in ihr selbst. L. Welches von beiden

kann nun bei Gott der Fall sein? K. Ein anderer kann Gott nicht vernichten, weil Gott allmächtig ist, und in Gott kann auch kein Grund der Vernichtung liegen, weil er keinen Anfang hat. L. Aus dem allen folgt die göttliche Eigenschaft, von der wir heute mit einander reden wollen; welche? K. Gott ist ewig. L. Das heißt? K. Er hat weder Anfang noch Ende.

Nicht durch seine „Katechetik" und seine „Katechesen" ist **Gustav Friedrich Dinter** ein in der Entwicklung der Volksschule so bedeutender Mann geworden, sondern durch seine unmittelbare praktische Wirksamkeit. In dieser bildet allerdings das „Katechisieren" ein hervorragendes Moment, doch ist sie hauptsächlich dadurch so erfolgreich geworden, daß Dinter bei selten rücksichtsvoller Beachtung des Bestehenden aus diesem heraus Neues, Nützliches, Solides zu schaffen wußte. Dinter gehört nach seiner Geburt und seiner ersten pastoralen und unterrichtlichen Thätigkeit dem Königreich Sachsen an, wo er 1760 zu Borna geboren wurde.*) Schon als vierzehnjähriger Fürstenschüler machte er in Grimma das Unterrichten zu seinem liebsten Geschäft und ließ davon nicht, als er Student in Leipzig, Hauslehrer und Pastor auf einem Dorfe in der Nähe von Leipzig ward. Hier begann er auch seine Thätigkeit als Lehrerbildner, indem er immer etwa sechs talentvolle Jünglinge zu sich nahm und ihnen ohne irgend welche Entschädigung Kleidung, Wohnung, Kost, Unterricht, Bücher und selbst Taschengeld gewährte.

Die sächsische Regierung ward auf Dinter aufmerksam und berief ihn zum Seminardirektor nach Dresden. Aus Gesundheitsrücksichten legte er jedoch diese Stellung nieder, trat wieder ins Pfarramt und folgte 1816 jenem ehrenvollen Rufe nach Königsberg. „Ich will", antwortete Dinter dem ihn berufenden Minister Altenstein, „jedes preußische Bauernkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag." Er hat Wort gehalten. Der Umgang mit der Jugend war ihm sein Leben lang Bedürfnis; daher er auch, obgleich nie verheiratet, sein Haus stets voll hatte von Knaben und Jünglingen, die mit ihm schliefen, aßen, scherzten, beteten, die er unterrichtete und erzog, wenn's not that, unentgeltlich. Jede seiner zahlreichen Schulrevisionen ist für Lehrer und Kinder eine große, dauernde Anregung gewesen; der Einrichtung von Taubstummenanstalten und Seminaren hat er sich eifrigst angenommen; viele Theologie Studierende verdanken ihm ihre praktische Tüchtigkeit; viele Schulinspektoren machte er zu Schulfreunden.

Auch durch seine Schriften gewann Dinter einen weitreichenden Einfluß. Außer den „Vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit" haben Dinters Schriften meistens den Religionsunterricht zum Gegenstand. So die beiden Schriften, aus denen oben Proben mitgeteilt sind. Der Religionsunterricht galt Dinter als der Hauptunterricht in Schule und Seminar, die entwickelnde oder „sokratische Katechisation" als die in Oberklassen unbedingt notwendige Unterrichtsform. Wie hoch er die „Sokratik" hält, und wie er sie in den Oberklassen gehandhabt wissen will, das zeigen uns obige Proben.

---

*) In dem nämlichen Jahre wurde J. P. Hebel in Basel geboren. Vgl. beide mit einander!

Schmidt sagt in seiner Geschichte der Pädagogik: „Ein halbes Jahrhundert hindurch ist ein guter Katechet und ein guter Lehrer identisch gewesen, und es ward die ganze Kunst des Unterrichts in den geschickten Gebrauch der katechetischen Lehrform gesetzt.“ Wenn dieser Satz in dieser Allgemeinheit richtig wäre, dann müßte man sich billig fragen: Wie ist doch der oben geschilderte Einfluß Pestalozzis so bald verschwunden? Pestalozzi selbst sagt in scharfer Verurteilung des Sokratisierens: „Selbst der Habicht und der Adler nehmen keine Eier aus den Nestern der Vögel, wenn diese noch keine hineingelegt haben.“ Und Dinter selbst sagt: „Pestalozzi ist der König der Unter-, Sokrates der König der Oberklasse.“ Aber sogar in Bezug auf diese gilt Schmidts Urteil nur für das Königreich Sachsen, für einen großen Teil der Provinzen Sachsen und Preußen und für diejenigen Gegenden, wo Dinters Schriften Eingang fanden. Anderwärts sind andere Einflüsse maßgebend gewesen, selbstverständlich und in hohem Maße auch pestalozzische.

Aber die Pestalozzianer verfielen der Gefahr der Einseitigkeit. Die Gleichgiltigkeit des Meisters gegen den Unterrichtsstoff hatte sich auf die Jünger vererbt. „Kraftbildung durch methodischen, lückenlosen Unterricht“ war das Losungswort der Pestalozzianer geworden, und die umfassend erziehliche Aufgabe der Schule, nämlich die religiöse, sittliche, nationale und Berufsbildung, verlor man aus den Augen. Daß damals noch Religionsunterricht im Anschluß an Bibel, Gesangbuch und Katechismus erteilt wurde, ist den alten Schulordnungen und den Nicht-Pestalozzianern, besonders Dinter, zu verdanken.*) Jene einseitigen Pestalozzianer hatten in ihrer Dreiheit von Form, Zahl und Sprache keinen Platz für die Bibel, ebensowenig für die vaterländische Geschichte und Litteratur. Wohl war die patriotische Begeisterung der pestalozzischen Richtung entgegengekommen; aber die einseitigen Pestalozzianer wußten bei ihrer Gleichgiltigkeit gegen das Historische in ihren Schulen nichts zu erzählen von den herrlichen Befreiungsthaten, nicht zu singen die Lieder eines Arndt, Körner, Schenkendorf. Wohl genoß die deutsche Nation die Früchte der zweiten klassischen Litteraturperiode und erfreute sich an dem längst verschollenen alten Liede, das aus den tiefen Grüften in Gemeinschaft mit den alten Märchen und Sagen wieder heraufstieg, richtete den Blick auf das ihr Eigene in den volkstümlichen Sitten und Gebräuchen, in deutschem Recht und Gesetz. Aber die genannten Pestalozzianer kamen über den lücken- und endlosen Leseübungen kaum zum Lesen und stellten die endlich erreichte Fertigkeit dann nicht in den Dienst der nationalen, sondern der „allgemeinen Menschenbildung“. Wohl gelangten während der andauernden Friedenszeit die Gewerbe überall zu einer erfreulichen Blüte. Aber die einseitigen Pestalozzianer zeichneten, rechneten und maßen, ohne Rücksicht zu nehmen auf den künftigen Beruf der Schüler, immer nur im Interesse eines lückenlosen, kraftbildenden Unterrichts.

So nüchternen Schulmännern wie Dinter und Niemeyer konnten diese Mißstände nicht entgehen, und mit scharfer Feder, allein mit wenig Erfolg, bekämpften sie dieselben. Tiefer als diese beiden griff ein pädagogischer Denker ersten Ranges ein: Graser (geb. 1766, gest. 1841), welcher den Versuch machte, dem pestalozzischen (formalen) Bildungsprinzip einen bestimmten, dem Leben entnommenen Bildungsgehalt zu geben. „Aller

*) Zeller in Königsberg erteilte wöchentlich eine Stunde Religionsunterricht.

Unterricht muß vom Leben aus- und auf dasselbe zurückgehen"; dies ist sein oberstes didaktisches Gesetz. Allein das Leben, wie Graser es kannte, war ohne nationalen und volkstümlichen Gehalt, ein bloßes Scheinleben; auch fehlte es Graser an der agitatorischen Kraft eines Harnisch und Diesterweg. Diese beiden, welche den oben gezeichneten Fehlgriffen des Pestalozzianismus ein Ziel setzten, haben wir nun kennen zu lernen.

D. Harnisch*) und Diesterweg.

Wilhelm Harnisch.)**

1. Worte von Harnisch aus seinem Hauptwerk „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen". 1829.

Im vollen Sinne des Wortes giebt es keine andere Erziehung als eine christliche, eine Erziehung zur Ehre Gottes, im Namen seines Sohnes. Weil aber die Erziehung häufig als etwas Allgemeines dargestellt wird, was sich, bei Verschiedenheit des Glaubens, auf das Gesamtwesen des Menschen bezieht, so ist es wohl nicht unzeitig, von einer christlichen Erziehung noch besonders zu reden.

*) Harnisch, Mein Lebensmorgen; zur Geschichte der Jahre 1787—1822, nach Harnischs Tode herausgegeben von Schmieder. Berlin 1865.

**) Obiges Bild von Harnisch ist die Kopie einer von A. Fulda hergestellten, bei C. Merseburger in Leipzig erschienenen Lithographie, deren Originalzeichnung sich im Seminar zu Weißenfels befindet. Letztere trägt Harnischs eigenhändige Namensunterschrift sowie die Worte: Beim Erziehen sind, wie beim Ausbrüten der Küchlein, Stille und Wärme nötig.

Die christliche Erziehung bedarf, gleich jeder andern, des Verstandes, der Vernunft, des Willens und aller der Anlagen und Kräfte, die dem Menschen zu teil geworden sind; aber ihr Grundwesen ist nicht Verstand, sondern innige Liebe und ein demütiger Glaube.

Der christliche Erzieher will des HErrn Reich immer weiter zur Erde kommen lassen; er weiß, daß nur durch Gottes Gnade sein Zögling gedeiht, und nicht durch seine Kraft; er erkünstelt nichts und gerät nie auf den Wahn, er könne seinem Zögling Muster und Vorbild in allem sein. Stets läßt er den Zögling zurückschauen auf den Erlöser und auf das verlorne Paradies und sucht durch die Rückblicke den Vorblick auf das neue Paradies zu geben. Der christliche Erzieher erkennt an, daß die göttliche Gnade größer ist als Adams Sündenfall; und so groß die göttliche Gnade ist, so groß ist auch sein Mut, sein Vertrauen und seine Liebe; und in diesem Mute zeigt er dem Zögling, wie man die Welt müsse erlösen ohne Zittern und ohne Zagen. Der christliche Erzieher hat keine dichterischen Jugendträume von einer vollkommenen Welt, die nicht ist; er erwartet nicht große Dinge von kleinen Mitteln, wie die weltlich begeisterten Heerführer der verschiedenen Erziehungsschulen; er kennt die Bildungsgeschichte von Petrus und von Judas sowie des HErrn Gleichnis von dem verschiedenen Boden; aber er achtet alle Kunst und alles Geschick. Doch die größte Kunst ist ihm die, bei keinem Zögling die Liebe aufzugeben, die „alles verträgt, alles glaubt, alles hofft, alles duldet" (1. Kor. 13, 7).

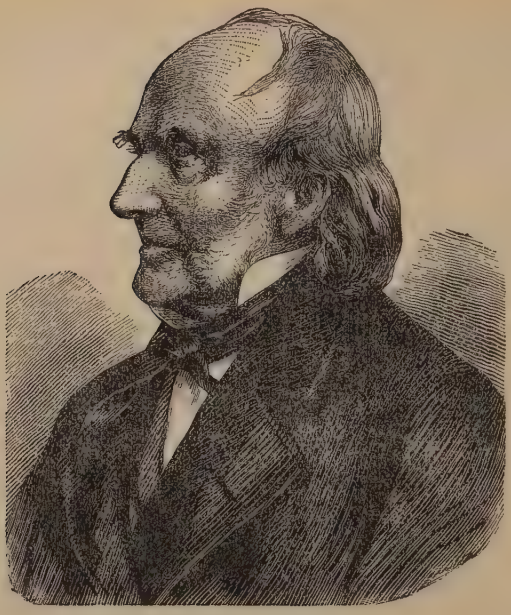
Alle Erziehung, die sich auf ihre eigenen, besondern Kräfte und Künste stützt; die da wähnt, durch Klugheit und Geschick alles auszurichten: das ist keine christliche. Sie mag recht verständige Leute für die Welt ziehen, die auch nebenbei in den Himmel sich hineinklügeln und hineinarbeiten wollen; aber der Geist des Christentums ist nicht ihr Geist.

Weil des Christen Blick immer in die Zukunft gerichtet ist, weil er immer der Hoffnung der Erscheinung des HErrn lebt, so muß auch seine Erziehung immer mehr eine Erziehung für die Zukunft als für die Gegenwart sein. Kant erklärt sich hierüber folgendermaßen: „Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt passen; aber der Grundgedanke der Erziehungskunst, den besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, haben sollen, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, d. i. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden."

2. Worte Diesterwegs aus seinem Hauptwerk „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer". 1834. Vorrede zur 2. Auflage. 1837.*)

Zum zweiten Male wird das Schiff vom Stapel gelassen. Es ist ein Frachtschiff. Die erste Reise dauerte drei Jahre. Ein Schiff, welches sich so lange auf der See hält, bleibt von Stürmen und Unfällen nicht verschont. Der heftigste, den es erfahren, blies aus der Gegend, wo die Mosel mit dem Rhein

*) Eine neue von seinen Schülern besorgte Ausgabe des Wegweisers erschien 1873 ff., die 6. von K. Richter bearbeitete Auflage (zunächst Bd. I. Das Allgemeine) 1890 zu Diesterwegs 100jährigem Geburtstage.



Adolf Diesterweg.

sich vermählt. Der Feind witterte Korsarenfracht. (Siehe weiter unten im Texte.) Dann erblickte er in der Tendenz des Wegweisers einen Angriff auf die Religion — was er so Religion nennt. Aber wie wäre darüber zu streiten? Das Schiff segelt einem Hafen zu: der Humanität.*) Sie will es ausbreiten und mehren, wo es den Anker auswirft. Sie ist das Panier, zu dem es geschworen, sie ist sein objektives Prinzip. Und sein subjektives: Entwicklung des Individuums von innen heraus. Darum ist es wahr: es bekämpft im Prinzip die Religion, welche mit diesen Prinzipien sich nicht verträgt. Aber heißt das „die Wurzel des religiösen Lebens überhaupt vernichten"? Die neuere Richtung der Erziehung und des Unterrichts bekämpft die Passivität, bekämpft das mechanische Lernen, bekämpft den Tod. Sie will nicht, was man lernen nennt; sie geht darauf aus, daß der junge Mensch erlebe, was er zu lernen hat. Denn das Erlebte hat man gelernt — für ewig. Das Christentum wird auch nicht gelehrt, sondern gelebt. Das ist der tiefe, umfassende Inhalt und Begriff des Prinzips der Anschaulichkeit des Unterrichts.

---

*) Das schöne Wort „Humanität" wird, wie fast alle Wörter hoher Bedeutung, unter uns in so verschiedenem Sinne genommen, daß es notwendig scheinen möchte, sich gegen Mißverstand zu schützen. Ich sage daher kurz: 1. Humanität = Gerechtigkeit. Gott bewahre mich, der Humanität, welche bei der Erziehung der Jugend Ernst und Strenge, die in sehr vielen Fällen allein die wahre Humanität ausmachen, verwirft, das Wort zu reden. 2. Humanität = Bewußtsein, daß das Innerste, das Substantielle der Menschheit, göttlicher Natur ist. Kurz: Humanität = Christentum (Diesterweg).

Wir stehen erst an dem Anfange seiner Ausführung. Ganz durchgeführt, wird es jedweden Unterricht umgestalten. Erleben, nicht erlernen, wenigstens unmittelbar, selbstthätig, teilnehmend erlernen. Solches will die Zeit, die Gegenwart ist, die lebendige Zeit, jeder Zeitgenosse, der an ihrer Entwicklung mitarbeitet. Ohne Übertreibung oder Paradoxie kann man sagen, daß sich die verschiedenen Bestrebungen unserer Zeit auf die Grundthätigkeit des unmittelbaren Erlebenwollens zurückführen lassen. Daher in der Religion die Verwerfung des abstrakten Rationalismus, die erneuerte Anschließung an die konkrete Erscheinung des Erlösers und die Anerkennung der Wichtigkeit des subjektiven Wertes des Religionslehrers; daher auf dem Gebiete des Staatslebens die Nichtigkeit des Regierens durch Befehle und Gesetze, welche in dem Leben der Nation keine Wurzel haben, die Forderung einer Teilnahme derselben an der Gesetzgebung wie die Verwerfung einer entlehnten, spekulativ ersonnenen, nicht an die Bedürfnisse und die historische Gestaltung des Volkslebens sich anschließenden Konstitution; daher in der Wissenschaft die Nicht-Anerkennung des Hohlen und Nichtigen der puren Abstraktion. Daher auf dem Gebiete der Schule das Verwerfen alles Regelwerks, dessen Entstehung der Schüler nicht aus einzelnen Fällen erkennt; daher die vielen, wenn auch zum Teil mißlingenden Versuche, dem Studium des Allgemeinen, z. B. der Grammatik, konkrete Grundlagen zu geben (Hamilton und Jacotot); daher die immer weiter sich verbreitende Überzeugung von der Nichtigkeit der Buchstabenphilologie an der Stelle eines lebenden Sprach- und Sachunterrichts; kurz daher alle Bewegung in der Wissenschaft, in der Religion, in dem Leben, in der Schule. Das Lebens- oder Erlebungsprinzip wird Unterrichtsprinzip. Es besteht darin, daß der Schüler veranlaßt wird, alle unmittelbaren Vorstellungen als Fundament und Material alles gemachten oder begriffsmäßigen Erkennens zu erfassen. Anschauungen lassen sich bekanntlich nicht mitteilen wie Begriffe. Das Wesen des Unterrichts besteht also nicht in Mitteilung, sondern in der aktiven Bestimmung des Schülers zu Anschauungen, zu selbstthätiger Ergreifung der Urwahrheiten. Die Witterung, die jener Feind von dieser Tendenz des Wegweisers hatte, spornte ihn zu dem groben Angriff. Er hatte recht — von seinem Standpunkte aus. Unser Prinzip duldet keine Religion des passiven Glaubens, keine Religion toter Worte oder Formeln, keine Religion der bloßen Zerknirschung und äußern Versöhnung — denn es verlangt ein ewiges Werden und Streben, innere Entwicklung durch den Gebrauch der von Gott verliehenen Kraft, Schaffen des Guten in Liebe zu Gott und Menschen, geistiges Wirken, solange es Tag ist — es ist eins mit der Religion des Fortschrittes in jeglicher Beziehung — Humanisierung der ganzen Welt, bis zu den Juden hinab. Auch sie sind Menschen, haben ihre unverlierbaren Menschenrechte und werden auch die bürgerlichen Rechte erlangen.

3. Aus dem „Wegweiser": Schuldisziplin.

(Die mit † bezeichneten Fußnoten sind von Diesterweg.)

Ist Hoffnung vorhanden, ein abschließendes Wort über Schuldisziplin zu reden?

Viele Lehrer wissen sich viel damit, und des Redens darüber ist bei ihnen kein Ende. Wir haben ihr kein ausgedehntes Kapitel zu widmen gewußt. Warum nicht? Aus dem ganz einfachen Grunde, weil wir sie gar nicht als etwas Besonderes, Selbständiges ꝛc. betrachten, sondern als *eins* mit der Doktrin, dem Unterricht. Nach unserer Meinung geht sie in der Didaktik auf, ist, wenn nicht identisch mit, doch eine Folge von ihr. Der wahre Didaktiker ist auch ein Disziplinator; wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disziplin; wer gut unterrichtet, disziplinirt gut; die Unterrichtsgegenstände sind (schon nach alter, aber oft wieder vergessener Ansicht) *Disziplinen*.

Diese leicht zu vermehrenden Sätze waren unbekannt, solange man das Lehren (Dozieren, Vorsagen, Anlehren, Monieren ꝛc., die dogmatische Methode) für den Beruf des Lehrers erkannte. Damals konnte man viel wissen, gut sprechen und „lehren" und daneben keine Disziplin zu halten verstehen. So noch (um einen Namen zu nennen, dessen Ruhm dadurch nicht geschmälert wird) *Schleiermacher* im grauen Kloster zu Berlin und viele andere gelehrte Männer bis zum heutigen Tage. Seitdem man aber unter lehren mehr, ja etwas ganz anderes versteht als Kenntnisse mitteilen, nämlich anregen, entwickeln, zur Selbstthätigkeit bestimmen, mit einem Worte *unterrichten* (nach der rationellen Methode der neuern Zeit): seitdem giebt es keinen *guten* Lehrer mehr, der nicht zugleich die Schule zu disziplinieren verstände. Wie weit seine Unterrichtsfähigkeit und Kraft reicht, gerade so weit reicht seine erziehende Kraft und Einwirkung. Der Schulmeister der neuern Zeit thut nichts als lehren, von dem Glockenschlage an bis wieder zum Glockenschlage. Er ist *ganz Lehrer* und heißt daher auch mit Recht so und nicht anders. Es ist kein willkürlich ersonnener Name, der mit einem bessern zu vertauschen wäre. Die alten Schulmeister sind zu Lehrern avanciert. Als Lehrer nimmt er die Aufmerksamkeit, den Fleiß, die Lernlust, die Lernkraft, die Sprachkraft, die Selbstthätigkeit, die Selbstbeherrschung des Schülers, alle Kräfte desselben, nicht bloß die des Erkenntnisvermögens, sondern auch die Gemüts- und Charakterkraft in Anspruch, d. h. er regelt, richtet und disziplinirt ihn, innerlich wie äußerlich. Der Schüler bekommt *Schule*. Äußere Ordnung, Anstand und Sitte, Verträglichkeit und Gehorsam, Regelmäßigkeit im Kommen, Gehen, Stehen, Sitzen, wie in der Anfertigung und Ablieferung der Arbeiten, Liebe zur Sache, zum Lehrer und zu der Schule, also auch Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit stellen sich ein als Folge der Einwirkung des lebendigen, erziehenden Prinzips der Schule, d. h. des lebendigen, denk- und willenskräftigen Lehrers,†) der — wie *Schiller* als *Charakter* dichtete, philosophierte, strebte — alles thut und treibt mit Charakter. Der ganze Kram von Disziplinarmitteln konzentriert sich daher in der einen Forderung an den Lehrer: *Lehre mit didaktischer und folglich auch mit disziplinarischer Kraft!* Das Lehrprinzip ist auch zugleich das Schulerziehungs-Prinzip.††)

†) „Wohl fördert *Lehrer-Kraft*, die eingepflanzt,
Es stählt die Brust uns *bildender Unterricht*" (Horaz).

††) Als die Haupteigenschaften eines Lehrers in betreff der Disziplin stellt *Curtmann* auf: Wachsamkeit, Ordnungssinn, Konsequenz und Gerechtigkeit.

Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer, wie er über die Methode des Unterrichts nachdenkt, auch alles Äußere, was dazu gehört, regelt, feststellt und seinen Schülern zur Gewohnheit macht. Ebenso versteht es sich von selbst, daß da, wo mehrere Lehrer an einer Schule arbeiten, Übereinkunft über äußere Angelegenheiten getroffen werden muß, damit es an Harmonie nicht fehle und der eine nicht einreiße, was der andere aufgebaut hat. Der rechte Lehrgeist wird den Lehrern das Rechte eingeben. Sollen wir einzelnes noch namhaft machen? Seine Zahl heißt Legion, aber dennoch!

1. Strenges Halten auf regelmäßiges Kommen, nicht zu früh, nicht zu spät, aber vor dem Schlage! Darum Erscheinen des Lehrers in der Schule vor dem Schlage! Es ist unerläßlich.

2. Stilles Verhalten der angekommenen Schüler auf ihren Plätzen und stille Vorbereitung auf die Lehrstunden.

3. Beginn des Unterrichts mit dem Schlage durch Gesang oder Gebet oder beides, aber kurz.

4. Stellung oder Sitz des Lehrers vor der ganzen Klasse, auf seinem Posten, nicht herumwandelnd — alle im Auge, alle anredend, alle fragend, alle, wie ein Mann, belebend!

5. Zeichengebung der zur Antwort Befähigten durch Hebung des Zeigefingers oder der rechten Hand, nicht des Armes — Aufforderung zum Antworten an Einen.

6. Aufstehen desselben und lautes, deutliches, bestimmtes, kräftiges Reden. Kein Fehler, keine Stotterei, keine Maulfaulheit, kein halbes, kein träges Antworten wird geduldet. Kein Vorsagen, diese Schulpest! Warum?

7. Certieren um den Platz bei Repetitionen allenfalls, sonst nicht. Wer dieses Reizmittels zur Erhaltung der Aufmerksamkeit stets bedarf, ist ein bequemer oder ein schwacher Lehrer.

8. Anerkennung jedem thatkräftigen Streben nach Verhältnis des Kraftaufwandes, selbst bei schwachen Leistungen. Anerkennung ermutigt, Tadel schlägt nieder, besonders unverdienter.

9. Weg mit allem Moralisieren, kurze und bestimmte Forderungen, wortkarges Lob†) und ebensolcher Tadel. Der wortkarge Erzieher ist der beste.

10. Geduld mit den Schwachen, unermüdlich mit dem, der will — Ungeduld mit jedem, der nicht leistet, was er kann.

11. Der Blick der Schüler folge (es macht sich von selbst) dem Lehrer wie der Trabant der Sonne, der Nebenplanet dem Hauptplaneten! (Es muß sich von selbst machen; sonst ist es Gemachtes, d. h. nichts wert.)††) Gerade (nur

†) Lob, d. h. der Beifall eines geachteten Mannes (laudari a viro laudato!), hebt die Seele und begeistert für das Edle. Ein Wort aus J. Pauls Leben (III. S. 13): „Auch dem größten Geiste, soviel Selbstgefühl er besitzen, soviel Verlaß auf sich selbst er haben mag, ist doch zuweilen und zumal in der Jugend von außen her ein ermutigendes Anerkenntnis seines Talentes und der gelingenden Anwendung desselben nötig. Um sich seines Wertes unschuldig bewußt zu werden, ist dem Menschen fremde Wertschätzung unentbehrlich." Dies merke sich der erziehende Lehrer bleibend! Der Hamburger Gurlitt ein Muster!

††) Ein gebildeter (gemachter) Mensch ist das witzloseste Wesen unter der Sonne.

nicht stocksteife), anständige Haltung des Körpers, Ruhe der Füße, die Hände auf dem Tische!

12. Anständig stilles Verlassen der Schule vor dem Lehrer mit stiller Begrüßung und ruhige Heimkehr!

Ist es genug mit diesem Dutzend Andeutungen? Sollten wir dem Lehrer noch sagen, wie sich die Schüler zu benehmen haben, wenn ein Fremder die Schule besucht, wenn der Herr Pfarrer oder Schulinspektor kommt ꝛc.; wie sich der Lehrer zu benehmen hat klagenden Eltern gegenüber; wie zu strafen, womit, Stockschläge oder keine, und wie die tausend Fragen heißen? Wo wollten wir enden? Wer darüber Belehrung sucht, der greife zu den Werken über Schuldisziplin, besonders dem von Dobschall. Wie das Trachten nach dem Reiche Gottes überall das Erste, durch nichts zu ersetzen ist und in alle Wahrheit leitet, so führt der rechte Lehrgeist zum rechten Thun. Den schaffe der Lehrer sich an! Ohne ihn ist alles andere Holz, Stroh, Stoppeln; Feuer verzehret es. Mit ihm kann man auch noch irren — „es irrt der Mensch, solang er strebt" — aber nimmer des rechten Weges im ganzen verfehlen. Erfahrung läutert und richtet. Nicht alles ist für alle. „Wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht dasselbe" gilt von fehlenden Schülern wie von disziplinierenden Lehrern. „Eines schickt sich nicht für alle!" Was der eine mit Glück anwendet, schlägt in der Hand des andern fehl. Für die tausend und aber tausend Disziplinarfälle giebt es kein Rezeptbuch.

„Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt."

Wahre Lehrer oder Erzieher werden geboren. Die andern lernen es von diesen, an ihrem Beispiel, durch deren Anschauung. „Probieren geht über Studieren." Das Beste leistet ein charakterfester, auf das Gute gerichteter Wille. Darum hat man „Moses und die Propheten". Auch hier kommt alles auf die Gesinnung an. Die rechte Gesinnung führt auch zu den rechten Gedanken; nachdem jene sind, sind auch diese.

Von den Straf- und Zuchtmitteln†) reden wir lieber gar nicht. Sie sind meist unnütz und unnötig, wo der Unterricht rechter Art, d. h. natur- und sachgemäß ist. Der Schüler soll in der Schule arbeiten und zwar mit Lust. Wo es der Fall ist, da fallen wenig oder keine Ungehörigkeiten vor; wo es nicht der Fall ist, wird man stets regeln und strafen müssen, und doch ohne den beabsichtigten Erfolg. Denn die Strafe hat zum Zwecke, das Strafen zu vernichten. Die Strafen selbst aber werden, weil die Vergehen, verhütet durch — die Liebe zur Arbeit. Und diese Liebe zur Arbeit††) muß hervorgebracht werden durch die Arbeit selbst. Das Gefühl der stetig sich entwickelnden Kraft erweckt immer von neuem den Trieb zur Entwicklung. Das Unterrichtsprinzip ist das Erziehungsprinzip, die Unterrichtsmethode die Erziehungsmethode.†††)

†) Das Recht, Unmündige zu strafen und nötigenfalls zu zwingen, bedarf keiner Rechtfertigung. Die angewandten Mittel müssen aber der Art sein, daß man gewiß sein darf, „der Schüler werde, zu vernünftiger Überzeugung gelangt, seine eigene Einwilligung dazu geben" (Rottecks Staatswissenschaften I. S. 140).

††) „Lust, Freude, Teilnahme an den Dingen ist das einzige Reelle und was wieder Realität hervorbringt; alles andere ist eitel und vereitelt nur" (Goethe).

†††) Junge Lehrer haben am meisten mit der Disziplin zu schaffen — wenn sie sich auf das Unterrichten nicht verstehen. Die meisten Hochgelehrten verstehen

Wo nicht, d. h. wo beide auseinanderfallen, wo also der Unterricht an und für sich nicht erziehend ist, sondern nur belehrt, Wissen mitteilt, da kann von Bildungsunterricht nicht die Rede sein. Wer dies nicht versteht, der studiere das nicht genug zu empfehlende Buch von Weiß (Erfahrungen und Ratschläge ꝛc. II. Bd.). Das Resultat seiner trefflichen Entwicklung konzentriert sich in folgenden Sätzen: „Der Unterricht soll, um die Gesamtkraft des Schülers, als eines sinnlichvernünftigen Wesens, zur Selbständigkeit und Tüchtigkeit fürs Leben zu bilden, überall das Gemüt, als den Mittel- und Einheitspunkt aller Seelenkraft und ihrer Erzeugnisse, anzuregen und in voller Thätigkeit zu erhalten bestrebt sein. Dies geschieht dadurch, daß er, das Material überall nur als Mittel zur intensiven Bildung betrachtend, von Beobachtung des Anschaubaren ausgeht und an ihr den Begriff des Gegenstandes sich in dem Schüler entwickeln läßt. Hierdurch allein kann das Innere des Menschen ganz ergriffen, wahres Interesse an der Sache erzeugt und Verstand und Wille (Kopf und Herz) gleichmäßig gebildet, mithin der Mensch durch den Unterricht wahrhaft erzogen werden."

Wilhelm Harnisch, der nach Diesterwegs Ausdruck seit 1812 „der Urheber und eigentliche Agitator auf dem Schulgebiet" war, wurde 1787 zu Wilsnack in der Priegnitz geboren, studierte Theologie, machte sich in dem Plamannschen Institut zu Berlin mit Pestalozzis Ideen bekannt*) und wirkte als Schulmann an den Seminaren zu Breslau und Weißenfels. Die letztere Anstalt kam während seines Direktorats unter wesentlicher Mitwirkung Hentschels zu Blüte und Ruf; doch vertauschte Harnisch seine Stellung an derselben später mit dem Pfarramt. „Harnisch ist nicht bloß von der erregenden Macht der pestalozzischen Schule, von welcher die jüngern Männer kaum eine Vorstellung haben, sondern auch von den übrigen gewaltigen Faktoren der Zeit ergriffen worden, und er hat eifrig und selbstthätig an der Gestaltung der Dinge teilgenommen" (Diesterweg). Fast kein Gebiet des Volksschulwesens hat dieser vielseitige Mann unbearbeitet gelassen; aber in der Durcharbeitung irgend eines Gebietes steht er Diesterweg bei weitem nicht gleich. — Von seinen Schülern haben außer Hentschel noch Ch. G. Scholz und Lüben auf dem Gebiete des Volksschulwesens sich ebenfalls große Verdienste erworben.

Aus den oben (1) angeführten Worten von Harnisch entnehmen wir, daß er keine Erziehung im vollen Sinne des Wortes gelten läßt als die christliche, deren Grundwesen innige Liebe und demütiger Glaube ist. Der christliche Erzieher, obgleich er alle Kunst und alles Geschick achtet, weiß doch, daß der Zögling nur durch Gottes Gnade gedeiht; er erkennt an, daß diese Gnade größer ist als Adams Sündenfall.

Dies ist die „spezifische, dogmatisch-religiöse, strenggläubige Richtung" Harnischs, von der Diesterweg sagt, sie habe nach seinem Bedünken die

---

jenes nicht, weil sie dieses nicht verstehen. Lernten sie die Methode, dieses „dumme Zeug", so lernten sie auch das Disziplinieren. Man sieht es an den Schullehrer-Seminaren. Wo die jungen Leute tüchtig zum Unterrichten angeleitet werden, da geht und gedeiht alles. „Das Unterrichts-Prinzip ist das Schulerziehungs Prinzip" ist nicht aus den Fingern gesogen.

*) Gleichzeitig mit Friesen, dem „Größten aller Gebliebenen unter den Jungen", und Jahn, dem „Turnvater".

Fruchtbarkeit von dessen Wirksamkeit nicht gesteigert, sondern geschwächt. Nichts dürfe in Erziehungsangelegenheiten nach vorgefaßten Meinungen und Satzungen festgestellt und gefordert, alles müsse vielmehr pädagogisch gerichtet und geschlichtet werden. Doch sei das eine zu bestreitende und bestrittene Privatmeinung.

Damit sind wir denn bereits zu Diesterweg übergegangen.

Adolf Diesterweg,*) geboren 1790 in der damals nassauischen Stadt Siegen, verlor früh seine mit einem tiefen Gemüt begabte Mutter und schloß sich nun desto inniger an den Vater, einen Justizamtmann, an, den er auf allen Amtsreisen begleitete. So ging er der unersetzlichen Einwirkung eines reichen Mutterherzens verlustig. Dafür lernte er früh die Natur und das Volk kennen, seinen Verstand und seine Kräfte gebrauchen. Nachdem er Mathematik, Philosophie und Geschichte studiert hatte, versuchte er sich in verschiedenen Stellen als Lehrer. Die pestalozzische Lehrweise lernte er in Frankfurt durch einen begeisterten Schüler Pestalozzis, de Laspée, kennen. Mit Rochows uneigennützigem Wirken in Reckahn (s. S. 115 ff.) wurde er in Elberfeld durch Wilberg bekannt, den er in hoher Verehrung „den Meister an dem Rhein" nennt. 1820 wurde Diesterweg als Direktor an das Seminar zu Mörs, 1832 an das Stadtschullehrer-Seminar zu Berlin berufen. Hier erhielt er 1847 seine Entlassung und starb 1866.

Deutlich erkennen wir in den oben aus der Vorrede zu seinem Hauptwerke mitgeteilten Worten (2) den Pestalozzianer mit scharf ausgeprägter Eigentümlichkeit. „Humanisierung der ganzen Welt, bis zu den Juden herab", das ist die Aufgabe der Erziehung, und das Christentum ist nichts anderes als Humanität. Jene Aufgabe wird erreicht durch die Entwicklung des Individuums von innen heraus. Darum muß der junge Mensch erleben, was er zu lernen hat. Dies ist der tiefe, umfassende Inhalt und Begriff des Prinzips der Anschaulichkeit des Unterrichts. Ganz durchgeführt, wird dieses Prinzip jedweden Unterricht umgestalten.

So schrieb Diesterweg im Jahre 1837, und er ist diesen Grundsätzen sein ganzes Leben hindurch treu geblieben. Auch hat er mit einer seltenen Kraft an der Verwirklichung dieser Grundsätze gearbeitet, hat ihretwegen gekämpft und gelitten. Die Unterrichtsgegenstände, für deren Umgestaltung er besonders thätig gewesen ist, sind Rechnen, Geometrie, mathematische Geographie und deutsche Sprache. In der methodischen Bearbeitung dieser Fächer hat er denn auch sowohl als Lehrer wie als Schriftsteller Bleibendes geleistet. Daneben muß hervorgehoben werden, daß er nicht nur seine Schüler, sondern den gesamten deutschen Lehrerstand mit einer Kraft angeregt hat, die sonst nur wenigen beschieden ist; daß er in Schrift und Rede für das materielle Wohl der Lehrer wie für die Achtung des Lehrerstandes kräftig eingetreten ist. Nächst Pestalozzi, dessen pädagogische Grundsätze er vortrefflich ins Praktische umgesetzt hat, ist er auf dem Gebiete des Volksschulwesens der einflußreichste Pädagoge des 19. Jahrhunderts gewesen.

*) Litteratur: Langenberg, Diesterweg, sein Leben und seine Schriften. 3 Bde. Frankfurt 1868; derselbe, Diesterwegs ausgewählte Schriften. 4 Bde. Frankfurt 1882; K. Richter, A. Diesterwegs Leben und Wirken. Wien 1890. H. Scherer, Diesterwegs Pädagogik. Gießen 1890; Jessen, Ausgewählte Aufsätze aus den Rheinischen Blättern, mit Biographie. Wien; L. Rudolph, Diesterweg, der Reformator des deutschen Volksschulwesens. Berlin 1890.

Diesterwegs Worte über „Schuldisziplin", die oben (3) wiedergegeben sind, bekunden den pädagogischen Meister, der die erziehliche Aufgabe, den Menschen von innen heraus zu bilden, nicht aus dem Auge verliert. Sie bleiben darum jederzeit beherzigenswert.

„Unser Prinzip", sagt Diesterweg, „duldet keine Religion des passiven Glaubens." Seit den vierziger Jahren ist er von diesem Gedanken aus bis zu gänzlicher Verwerfung des Christentums als Erziehungs- und Unterrichtsmittel der Volksschule fortgeschritten, und den alsdann zu nennenden preußischen Regulativen gegenüber hat er mehr als andere das schöne Wort unbeachtet gelassen: „Verdirb es nicht, es ist ein Segen darinnen."

Eine Vergleichung der beiden zuletzt vorgeführten Männer und ihrer Äußerungen über die Aufgabe der Erziehung zeigt uns, wie gar verschiedene Ansichten innerhalb des Pestalozzianismus Platz fanden. Harnisch und Diesterweg vertreten die beiden äußersten Seiten desselben, die rechte und die linke, deren jede seinerzeit die Behauptung aufgestellt hat, den echten Pestalozzi zu haben. Leider identifizierten sich seit den vierziger Jahren diese beiden pädagogischen Richtungen mit den beiden politischen Hauptrichtungen; daher die Unerquicklichkeit der Kämpfe, die sonst zum besten hätten ausschlagen müssen. Die preußische Volksschule wurde diesen Kämpfen entrückt durch die drei preußischen Regulative, die sich in den schärfsten Gegensatz gegen den oben (S. 157) beschriebenen einseitigen Pestalozzianismus stellten.

E. Die drei preußischen Regulative und die Allgemeinen Bestimmungen.

Aus dem Regulativ vom 3. Oktober 1854, bezeichnet als „Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule".

Was die äußere Einrichtung der preußischen Elementarschule betrifft, so haben umfassende Untersuchungen und sorgfältige Erwägungen dargethan, daß keine Veranlassung vorliegt, in derselben wesentliche und prinzipielle Veränderungen eintreten zu lassen.

Für die innere und geistige Thätigkeit der Schule ist in der neuesten Zeit ein wichtiger Wendepunkt eingetreten. Die Gedankenbewegung, welche schon seit längerer Zeit bald in größerer, bald in minderer Klarheit auf dem Gebiete der Volksbildung und Volkserziehung hervortrat, ist in vielen und wichtigen Beziehungen zu einem Abschlusse gediehen. Es ist daher an der Zeit, das Unberechtigte, Überflüssige und Irreführende auszuscheiden und an seiner Stelle dasjenige nunmehr auch amtlich zur Befolgung vorzuschreiben, was von denen, welche die Bedürfnisse und den Wert einer wahrhaft christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange als notwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt worden ist.

Die Elementarschule war der geistigen Richtung des Jahrhunderts, von welcher sie ihre größere Ausbreitung und ihre Neugestaltung empfangen, gefolgt.

Wie aber das gesamte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen ist, wo ein entscheidender Umschwung nötig und wirklich geworden; so muß die Schule, wenn sie nicht in Festhaltung eines überwundenen Gegensatzes wirkungslos werden und untergehen soll, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten.

Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung des Geistesvermögens an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen. Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Teil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt. *Das Verständnis und die Übung des dahin gehörenden Inhalts, und dadurch Erziehung, ist Zweck; die Methode ist nur* ein Mittel, welches keinen selbständigen Wert hat; *die formelle Bildung* ergiebt sich durch Verständnis und Übung des berechtigten Inhalts von selbst; ohne Rücksicht auf den Inhalt, oder einem verkehrten Inhalt nachstrebend, wirkt sie schädlich oder störend.

Von diesen Gesichtspunkten aus wird es weiterhin für die Elementarschule weniger auf die Ausarbeitung und Anordnung neuer und anderer Lehrgänge ankommen als vielmehr auf eine richtige Auswahl und feste Begrenzung der Unterrichtsgegenstände sowie auf eine zweckmäßige Einrichtung der Schule, wie sie in ihrer Bestimmung als Anstalt zur Erziehung der heranwachsenden Jugend begründet ist. Nach beiden Richtungen hin kommen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände folgende Grundzüge zur Anwendung. (Es folgen die Vorschriften für die einzelnen Unterrichtsgegenstände.)

Durch den ganzen nach diesen Grundsätzen angelegten Schulunterricht gehen *zwei Grundsätze* als unabänderlich maßgebend: erstens, unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstrakter, formeller Denkbildung, *dem Unterricht des Kindes einen berechtigten und würdigen Inhalt* zu geben, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfaktoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande, ausgewählt und verarbeitet wird; und sodann aus diesem keinesfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verständnisses hinaus ausgedehnten Inhalte *die Kraft bis zum Können und zur selbständigen Fertigkeit zu üben.*

Die gezogenen Kreise werden überall, auch von dem minder begabten Lehrer und unter behinderten Verhältnissen der Schüler, ausgeführt werden können; ihr Inhalt reicht für das wirkliche Bedürfnis im allgemeinen vollständig aus, ohne daß ihre Erweiterung unter günstigern Verhältnissen unmöglich gemacht wäre.

Der so quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist nun überall in die nötige und zulässige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesamtzweck dient.

Die zweckmäßige Verteilung der einzelnen Unterrichtsgegenstände auf die in gleicher Zeit zu unterrichtenden Abteilungen der einklassigen Schule hängt von örtlichen und persönlichen Verhältnissen ab.

Regel ist, daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Übung sein Verständnis und seine Kraft angeleitet ist; und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt.

Das erste der „drei preußischen Regulative" hat die Seminar-, das zweite die Präparandenbildung zum Gegenstande. Da wir darüber an einem andern Orte zu reden haben, so beschränken wir uns hier auf das dritte Regulativ.

Dasselbe ist zunächst nur für die evangelische einklassige Schule gegeben. Die in ihm enthaltenen Grundsätze sollen aber, „soweit sie Charakter, Richtung und Wesen des Elementarunterrichts angehen, überall unverändert auch für die in mehrere nebeneinanderstehende oder aufsteigende Klassen geteilten Elementarschulen ihre Anwendung finden". Die als Normalschule angenommene Schule ist also die einklassige. Im Anschluß an die Bedürfnisse der einklassigen Schule ist unter den Überschriften „Religion; Lesen, deutsche Sprache und Schreiben; Rechnen; Gesang" Materie und Methode dieser von alters her in der Volksschule üblichen Unterrichtsgegenstände näher bezeichnet. Für „Vaterlands- und Naturkunde" sollen wöchentlich drei, für das Zeichnen eine Stunde verwandt werden, wo es die Verhältnisse gestatten. Von diesen Unterrichtsgegenständen ist anhangsweise, von dem Turnen noch gar nicht die Rede.

Die oben mitgeteilten Bestimmungen sind die allgemeinen. Dieselben beziehen sich zunächst auf die äußere Einrichtung der Schule, hinsichtlich deren die Vorschriften des General-Land-Schul-Reglements (Kap. XII) in Geltung geblieben sind. Dann ist von der innern und geistigen Thätigkeit der Schule und von den einzelnen Unterrichtsgegenständen die Rede. Zuletzt werden die Hauptgrundsätze angegeben, nach welchen der Unterricht angelegt werden soll. Diese letztern haben überall Anerkennung gefunden. Selbst Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik sagt: „Die Fundamentalgrundsätze der Regulative sind wahr, weil sie die Grundsätze einer vernünftigen, auf die Naturgesetze des Menschen basierten Pädagogik sind." Desto mehr sind die Urteile über das auseinandergegangen, was man als den „Geist der Regulative" bezeichnet hat, sowie über den durch die Regulative herbeigeführten Zustand der Schulen. Während man hier der Blüte des preußischen Schulwesens sich freute, wurde dort behauptet, daß mit dem Erlaß der Regulative dasselbe zu kränkeln begonnen habe.

In der Zeit heftigster politischer Parteikämpfe erlassen und von Anfang an als Parteisache aufgefaßt, verfielen die Regulative alsbald dem segenlosen Gezänk der Parteien. Die angebahnte „Weiterentwicklung" hielt mit den gewaltigen Bewegungen der Zeit nicht gleichen Schritt, und

infolge der großen Ereignisse und Thaten der Jahre 1870 und 1871 erschien es als eine geschichtliche Notwendigkeit, daß die Regulative durch andere Bestimmungen ersetzt würden.

Am 15. Oktober 1872 wurden von dem Kultusminister Falk „Allgemeine Bestimmungen, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen"*) erlassen. Diese Bestimmungen erscheinen als der Abschluß der fortschreitenden Entwicklung, welche das preußische Schulwesen seit Pestalozzis Zeiten durchgemacht hatte, als ein pädagogischer Ausdruck des nationalen Gedankens, welcher Deutschland 1870 und 1871 groß und stark gemacht hat. Die Aufgabe der Schule, wie sie durch das General-Land-Schul-Reglement bezeichnet und seitdem im wesentlichen festgehalten worden war, bleibt unverändert; die allgemein didaktischen und speziell methodischen Grundsätze, welche sich in den Kämpfen der vorregulativischen und regulativischen Zeit als richtig bewährt haben, werden festgehalten; die Hemmungen, welche sich daraus ergeben mußten, daß das Regulativ die einklassige Schule als Normalschule hinstellte, werden beseitigt; neben die normalen Volksschuleinrichtungen der mehrklassigen Volksschule, der Schule mit zwei Lehrern und der Schule mit einem Lehrer tritt noch die „Mittelschule", neben der evangelischen wird der katholischen Schuljugend gedacht. So findet jedes Glied des Volksganzen und jede Gestaltung der faktischen Verhältnisse thunliche Berücksichtigung. Die Ziele, welche jenen Schulen sowie den Präparandenanstalten und Seminaren gesteckt werden, sind, den Anforderungen der Gegenwart entsprechend, weiter hinausgerückt, für einzelne Schulen und Landschaften vielleicht zu weit. Aber es ist eine nicht zutreffende Behauptung, wenn man sagt, die Allgemeinen Bestimmungen hätten aus einer Erziehungsschule eine bloße Lernschule gemacht. Wie sehr sie eine Forderung der Zeit waren und den Bedürfnissen der Zeit Genüge geleistet haben, ergiebt sich daraus, daß nach ihrem Vorgange und zum Teil nach ihrem Vorbilde auch andere deutsche und außerdeutsche Staaten ihrem Schulwesen ähnliche Verordnungen gegeben oder in Unterrichtsgesetze aufgenommen haben.

Durch die ministeriellen Bestimmungen vom 31. Mai 1894 hat schließlich auch das höhere Mädchenschulwesen in Preußen**) die erwünschte einheitliche Regelung erfahren. Es werden unterschieden die höhern Mädchenschulen und die über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschulen. Für die „höhere Mädchenschule" sind mindestens sieben aufsteigende Klassen vorgeschrieben; die neunstufige Schule wird als Norm aufgestellt. Wahlfreie Lehrkurse bilden eine Ergänzung der neunstufigen Schule. Die Bestimmungen ordnen ferner die Zusammensetzung des Lehrkörpers, das Einrücken in Oberlehrer-, Oberlehrerinnen-, Direktor- und Direktorinnenstellen und die äußern Verhältnisse der Schule. Die Befähigung zur Anstellung als Direktorin oder als Oberlehrerin ist an den Ausweis über eine höhere wissenschaftliche Bildung geknüpft. An jeder

*) Sperber, Die Allgem. Bestimmungen des Königlich preuß. Ministers der geistl., Unterrichts- u. Med.-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen, nebst den Prüfungs-Ordnungen für Volksschul-Lehrer und Lehrerinnen, durch den Hauptinhalt der wichtigsten später erlassenen Ministerial-Verfügungen erläutert. 4. Aufl. Breslau 1899.

**) Wychgram, Handbuch des höhern Mädchenschulwesens, unter Mitwirkung zahlreicher Fachgenossen herausgegeben. Leipzig 1897.

öffentlichen höhern Mädchenschule, welche nicht etwa unter der Leitung einer Direktorin steht, ist dem Direktor eine Lehrerin beizugeben, die ihn bei Lösung der erziehlichen Aufgaben der Anstalt unterstützt; außerdem aber ist das Ordinariat wenigstens einer der drei Oberklassen in die Hand einer Lehrerin zu legen. Auch ist es wünschenswert, darüber hinaus die Lehrerinnen an dem Unterrichte in den obern Klassen in größerm Umfange zu beteiligen. Auf die Gesundheit der Mädchen ist hervorragende Rücksicht genommen. In dem Lehrplane ist unter Festhaltung der altbewährten unterrichtlichen und erziehlichen Grundsätze dem wissenschaftlichen und pädagogischen Fortschritt Rechnung getragen. — Die zweite Klasse bilden diejenigen „über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschulen", die weniger als sieben aufsteigende Klassen aufweisen. Die Prüfung und Feststellung der Lehrpläne für diese Schulen hat wie bisher im einzelnen unter Berücksichtigung der für die betreffende Schule in Betracht kommenden Verhältnisse zu geschehen. Allgemein ist aber festzuhalten, daß an solchen Schulen nur der Unterricht in einer fremden Sprache allgemein verbindlich sein darf. Die Teilnahme an dem Unterrichte in einer zweiten fremden Sprache darf hier nur Schülerinnen gestattet werden, welche in allen andern Lehrgegenständen befriedigen.

Überall aber und in allen beteiligten Kreisen findet das Königswort Wiederhall: „Die Aufgabe der Schule ist im Wachsen."

XVIII. Kapitel.

Benachbarte Gebiete.

1. Der wackere Pfarrer Oberlin im Steinthal ist der erste, welcher auf die Einrichtung von Kinderbewahranstalten bedacht war. Die Wahrnehmung, daß die mit ihrem Gewerbe oder dem Ackerbau beschäftigten Eltern gerade die kleinen Kinder sich selbst überlassen mußten, veranlaßte ihn, im Jahre 1779 zunächst in Waldbach ein Asyl einzurichten, in welchem die bekannte Dienstmagd Oberlins, Luise Scheppler, der Beaufsichtigung und Unterweisung der Kleinen sich unterzog (die erste Kinderbewahranstalt). — Anderweitige Bestrebungen nach dieser Richtung hin wurden durch Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" angeregt; und das Beispiel der edlen Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold, welche die Wartung kleiner Kinder durch Aufseherinnen zuerst in ein bestimmtes System brachte (seit 1802), fand erst in Deutschland, dann auch in andern Ländern Nachahmung. Gegenwärtig giebt es in Deutschland schon eine große Anzahl von Kinderbewahranstalten, welche man häufig auch Kleinkinderschulen nennt, obwohl beide sich schon dadurch unterscheiden, daß in erstern gewöhnlich die Kinder auch über Mittag bleiben und Beköstigung empfangen, wofür deren Eltern oder Pfleger ein Geringes zu entrichten haben. Kleinkinderlehrerinnen-Seminare (in Breslau, Nowawes, Kaiserswerth) sorgen für die Ausbildung geeigneter „Tanten".

2. In anderm Sinn und Geist als diese „christlichen" Anstalten arbeiten die Fröbelschen Kindergärten. Der Begründer derselben,

Friedrich Fröbel,*) hatte wie Pestalozzi anfänglich zwischen verschiedenen Berufsarten geschwankt, war dann Lehrer und durch einen zweijährigen Aufenthalt in Iferten mit Pestalozzis Ideen bekannt geworden. Hernach studierte er, weil er das Entwicklungsgesetz des Naturlebens mit dem Entwicklungsgesetz des Geisteslebens für identisch hielt, die Naturwissenschaften und gründete endlich, nachdem er als Lützower die Freiheitskriege mitgemacht hatte, zu Keilhau in Thüringen eine „allgemeine deutsche Erziehungsanstalt", die freilich kein deutsches Iferten wurde. Den ersten Kindergarten richtete Fröbel 1840 zu Blankenburg in Thüringen ein. Der Kindergarten soll, wie er sagt, „Kinder des vorschulpflichtigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen, sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig leiten und zum Urgrund alles Lebens, zur Einigkeit mit sich, hinführen". Diese Aufgabe soll, wo es sein kann, in einem Garten und durch theoretisch zu begründende Spielmittel, mit deren Gebrauch Besprechung und Gesang zu verbinden ist, gelöst werden. Die Kindergärten haben seit ihrer Einrichtung die verschiedenste Beurteilung erfahren. Der Vorwurf, daß sie das Spiel in unkindlicher Weise methodisieren und den Kindern statt urkräftiger Poesie gereimte, zum Teil abgeschmackte Prosa bieten, hat von ihren Freunden noch nicht widerlegt werden können.

3. Waisenhäuser, Erziehungsanstalten für elternlose, unbemittelte Kinder, finden sich schon in der spätern Kaiserzeit im römischen Reiche und, durch das Christentum gefördert, im Mittelalter, besonders im spätern Mittelalter. Erfolgreiche, heilsame Anregung erhielt die Waisenerziehung durch A. H. Francke, der 1698 das berühmte Waisenhaus in Halle gründete (s. S. 72), und durch Pestalozzis Thätigkeit als Waisenvater in Stanz (s. S. 118 ff.) sowie durch Pestalozzis Freunde, unter denen sich besonders von Türk in dieser Hinsicht auszeichnete. In unserer Zeit finden sich Waisenhäuser in allen zivilisierten Staaten. Die Erziehung der Waisen in Familien wird in einigen Provinzen Preußens (Hannover, Schleswig-Holstein) der in geschlossenen Anstalten vorgezogen; sie verdient diesen Vorzug aber nur dann, wenn in den Familienverhältnissen die unzweifelhafte Gewißheit gegeben ist, daß die Waisenkinder wie Kinder des Hauses gehalten und gut erzogen werden.

4. Einzelne Blinde sind namentlich in Deutschland schon vor den Zeiten des französischen Professors Valentin Hauy (spr. aüih) gebildet worden. Diesem Manne aber bleibt das Verdienst, zuerst die Idee einer allgemeinen Blindenbildung erfaßt und die erste Blindenanstalt gegründet zu haben (Paris 1784). Seitdem sind viele derartige Anstalten entstanden, auch haben sich verschiedene Ansichten über Wert und Unwert einzelner Kenntnisse und Fertigkeiten bezüglich der zu unterrichtenden Blinden herausgebildet. Hier strebt man nach einer allgemeinen Ausbildung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten, dort richtet man sein Absehen besonders auf die technische Ausbildung der Zöglinge ꝛc.

5. Über die Ausbildung Taubstummer hat man sich schon im 16. Jahrhundert Gedanken gemacht. Aber es waren immer nur einzelne

*) Hauptwerk: Hanschmann, Friedrich Fröbel. Eisenach 1874.

wenige und meist sehr begüterte Taubstumme, welchen die Wohlthat geistiger Ausbildung zu teil wurde. Erst um 1770 errichtete der französische Abbé de l'Épée in Paris die erste Taubstummenanstalt, und erst 1778 wurde in Leipzig das erste Staatsinstitut für Taubstumme errichtet und dem um das Taubstummenwesen bereits verdienten Samuel Heinicke zur Leitung übertragen. Beide Männer führten den Taubstummenunterricht auf feste Grundsätze zurück und begründeten zugleich zwei Hauptrichtungen der Methode. Die französische Schule hält die intellektuelle Bildung des Taubstummen als eines eben nicht Vollsinnigen für die Hauptsache und beschränkt sich darum auf die Schrift- und Gebärdensprache. Die deutsche Schule sucht das Ziel des Taubstummenunterrichts nicht in der bloß intellektuellen und manuellen Bildung, sondern auch darin, daß der Taubstumme so viel als möglich für den gewöhnlichen und natürlichen Verkehr mit Vollsinnigen befähigt werde. Daher strebt sie neben der Schriftsprache nach möglichster Ausbildung der Lautsprache.*)

6. Auch der armen Schwach-, Irr- und Blödsinnigen hat unser Jahrhundert sich angenommen und zahlreiche Anstalten gegründet, um sie zu heilen, sie für ihre Umgebung ungefährlich und ihr Los ihnen erträglich zu machen. Von dem früher beliebten System der Einsperrung in geschlossenen Anstalten kommt man immer mehr zurück, seitdem man beobachtet hat, daß der Geisteskranke, wenn sein Zustand die Einsperrung nicht unbedingt notwendig erscheinen läßt, bei allerlei Arbeiten in Hof, Feld und Garten nicht nur anstellig, ruhig und harmlos ist, sondern sich auch behaglich und unter seinesgleichen glücklich fühlt. Deshalb gründet man gegenwärtig neben den geschlossenen Irrenanstalten offene Irrenkolonieen, in welchen den Irren bei allen möglichen, zumal ländlichen Arbeiten möglichst viele Freiheit gewährt wird (Alt-Scherbitz zwischen Halle und Leipzig, Zschadras im Königreich Sachsen, Einum bei Hildesheim). Eine große Irrenkolonie ist das berühmte Irrendorf Gheel in der Provinz Antwerpen mit den im Umkreis desselben zerstreut liegenden 14 Weilern. Schon seit Jahrhunderten sind von den Familien des Dorfes und der Weiler Irrsinnige in Kost und Pflege genommen worden, so daß hier von jeher in eigener Art die koloniale Pflege mit der familialen verbunden ist. — Die Aufmerksamkeit des Volksschullehrers beanspruchen namentlich die Idioten, d. i. diejenigen Blödsinnigen, bei welchen infolge von organischen Fehlern des Gehirns schon von Geburt oder von früher Jugend an eine geistige, die seelische Entwicklung hemmende Schwäche besteht. Denn häufig werden bei dem Mangel an Idiotenanstalten solche Kinder der Volksschule übergeben.**)

7. In neuester Zeit hat man in verschiedenen Städten sog. Hilfsschulen oder Hilfsklassen für schwachbegabte Kinder begründet. Dresden ging 1867 auf diesem Wege voran, dann folgten in Deutschland und der Schweiz eine ganze Reihe von Städten nach, so daß jetzt nicht nur in fast allen größern, sondern auch in manchen kleinern Städten Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder bestehen und stetig weiter

*) Litteratur: Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung. Eßlingen 1874; Walther, Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens. Bielefeld 1882.
**) Brandes, Idiotismus und Idiotenanstalten. Hannover 1872.

errichtet werden. Die wachsende Zahl dieser Schulen zeigt, daß die Erkenntnis ihrer großen Bedeutung fortwährend zugenommen hat. Die Gesamtzahl der in ihnen untergebrachten Kinder belief sich 1896 auf 2017 gegen 700 im Jahre 1894 und dürfte seitdem sich noch weiter vergrößert haben. Vielseitige Erfahrung hat gelehrt, daß der Unterricht dieser schwachbegabten Kinder nicht ausschließlich mit den Unterrichtsfächern der Volksschule beginnen darf, sondern, da es zunächst darauf ankommt, diese Kinder überhaupt unterrichtsfähig zu machen, nach Stoff und Verfahren anfänglich von dem der Kleinkinderschulen nicht wesentlich sich zu unterscheiden hat. Demnach werden Spiel, Übungen zu reger Thätigkeit der Sinnesorgane und zur Bildung der Sprachwerkzeuge und Gliedmaßen anfangs die wichtigsten Bildungsmittel sein müssen, bis nach und nach die Unterrichtsgegenstände der Volksschule unter Bevorzugung der technischen Fächer (Lesen, Schreiben), sowie Handarbeits-Unterricht an ihre Stelle treten. Die verschiedenartigste Begabung dieser Kinder erfordert unbedingt die individuellste Gestaltung des Unterrichts.*) „Bei der Wahl der Lehrpersonen kommt es ganz besonders darauf an, solche Kräfte zu gewinnen, bei denen Einfachheit der Sprache, anregender, gemütvoller Lehrton, Geduld und hingebender Sinn hervortretende Eigenschaften sind."

8. Für große Städte segensreiche Veranstaltungen der neuesten Zeit sind ferner die Ferienkolonieen, als deren Begründer Pfarrer Bion anzusehen ist, der, vom Lande nach Zürich berufen, 1867 zum erstenmal Kinder mit ihrem Lehrer aufs Land schickte, sowie endlich die Knaben- und Mädchenhorte, deren Zweck die Beaufsichtigung, Behütung und Beschäftigung der Knaben und Mädchen außer den Schulstunden ist. Der Vater derselben ist Schmid-Schwarzenberg, Professor der Philosophie an der Universität Erlangen († 1883). Heute bestehen solche Einrichtungen an zahlreichen größern Orten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz; die größten Städte besitzen 2—8 Parallelanstalten.

*) Stelling, Die Fürsorge für die schwachbegabten Kinder der Volksschule und der Taubstummenanstalten. Emden 1900.

Inhaltsverzeichnis.

Aus der Geschichte der Erziehung.

		Seite
I. Kapitel.	Das deutsche Schulwesen unmittelbar vor der Reformation	1
II. Kapitel.	Martin Luther	9
III. Kapitel.	Johannes Bugenhagen	21
IV. Kapitel.	Ein praktischer Schulmann aus dem Zeitalter der Reformation	26
V. Kapitel.	Ein glänzendes Bild evangelischen Volksschulwesens inmitten mannigfacher Trübungen	30
VI. Kapitel.	Baco von Verulam. Ratich. Der dreißigjährige Krieg	37
VII. Kapitel.	Johann Amos Comenius (mit 2 Abbildungen)	42
VIII. Kapitel.	Ernst der Fromme	55
IX. Kapitel.	Die Schulordnungen, Schulen und Schulmeister des 17. Jahrhunderts	60
X. Kapitel.	August Hermann Francke (mit Bildnis)	65
XI. Kapitel.	Friedrich Wilhelm I. von Preußen	75
XII. Kapitel.	Friedrich der Große und die Aufklärungszeit	79
XIII. Kapitel.	Jean Jacques Rousseau (mit Bildnis)	91
XIV. Kapitel.	Basedow und die Philanthropen (mit Bildnis)	100
XV. Kapitel.	Friedrich Eberhard von Rochow	108
XVI. Kapitel.	Johann Heinrich Pestalozzi (mit Bildnis)	117
XVII. Kapitel.	Die Zeit von Pestalozzi bis zur Gegenwart.	
	A. Pestalozzi in Preußen	136
	B. Johann Friedrich Herbart (mit Bildnis)	141
	C. Gustav Friedrich Dinter (mit Bildnis)	152
	D. Harnisch und Diesterweg (mit 2 Bildnissen)	158
	E. Die drei preußischen Regulative und die Allgemeinen Bestimmungen	167
XVIII. Kapitel.	Benachbarte Gebiete	171

Druck von Carl Dülfer,
Breslau.

Grundzüge

der

evangelischen Volksschulerziehung.

Für

Seminaristen und Lehrer,

wie auch

zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

Von

E. Herm. Kahle.

Zweiter Teil.

Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Breslau.
Druck und Verlag von Carl Dülfer.

Allgemeine
Erziehungs- und Unterrichtslehre.

In entwickelnder Weise
dargestellt
von

F. Herm. Kahle,
† Regierungs- und Schulrat.

Mit 2 Holzschnitten.

Elfte vermehrte und verbesserte Auflage,
bearbeitet von

Eduard Sperber,
Geh. Regierungs- und Schulrat.

Breslau, 1900.
Druck und Verlag von Carl Dülfer.

Erste Abteilung.

Allgemeine Erziehungslehre.

Erster Abschnitt.

Der Gegenstand der Erziehung: Das Kind.

Welch Geheimnis ist das Kind!
(Cl. Brentano.)

I. Das Kind nach Leib und Seele.

„Gott machte den Menschen aus einem Erdenkloß und blies ihm den lebendigen Odem in seine Nase, und also ward der Mensch eine lebendige Seele." In diesem uralten Schriftwort ist sowohl auf die Verschiedenheit und den Gegensatz des Leibes und der Seele als auch auf die Einheit beider hingewiesen. Für unsere Betrachtung halten wir zunächst Leib und Seele aus einander, um sodann ihr gegenseitiges Verhältnis näher festzustellen.

A. Das Kind nach seinem Leibe.*)

Nach allen Teilen des Leibes durchaus vollständig ausgebildet, tritt das Kind durch die Geburt in die Welt ein. An dem Organismus, den es in wunderbarlicher Bildung im Mutterleibe erhält, unterscheidet man verschiedene Systeme von Organen: das Knochen-, Muskel-, Nerven-, Verdauungs-, Gefäß-, Atmungssystem u. a. Darin nun sowie in der äußerlich erkennbaren Gliederung des Leibes in Kopf, Rumpf und Gliedmaßen und in der wahrnehmbaren Gestaltung dieser Teile kommt der Leib des Kindes mit dem Leibe des im Anfange der zwanziger Jahre erwachsenen Menschen überein. Er unterscheidet sich aber von diesem 1. durch die außerordentliche Zartheit aller einzelnen Teile des Leibes, 2. durch das fortgehende Wachstum und die zunehmende Stärke desselben.

*) Dieser Abschnitt setzt einen guten Unterricht in der Naturgeschichte des Menschen, an welche die Gesundheitslehre sich ungezwungen anschließt, voraus. Zur Ergänzung des oben in Kürze Angedeuteten empfiehlt sich dem Lehrer: C. E. Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. 16. Aufl. Leipzig 1891, und demnächst wissenschaftliche anthropologische und physiologische Werke. — Für die Fälle, da der Lehrer einmal Arzt sein muß, werden zwei Broschüren „Der Lehrer als Arzt" von Ruzizka und „Die Behandlung Verunglückter bis zur Ankunft des Arztes" von Pistor empfohlen.

1. Ein Kind hat in der ersten Zeit seines Lebens keine feste Körperhaltung; es kann weder sitzen noch stehen noch gehen und muß von der Mutter bei allen mit ihm notwendigen Bewegungen aufs behutsamste angefaßt werden. Dies hat zumeist darin seinen Grund, daß die Knochen des Kindes infolge Vorwaltens des sog. Knochenbildungsknorpels vor der Knochenerde noch weich und biegsam sind. Nun lernt zwar ein gesundes Kind etwa im fünften Lebensmonat sitzen und um das Ende des ersten Lebensjahres stehen und gehen. Aber selbst noch im schulpflichtigen Alter wird diejenige feste Beschaffenheit der Knochen nicht erreicht, welche eine Verkrümmung, Verkrüppelung oder krankhafte Erweichung derselben ausschlösse. Insbesondere erlangt die Wirbelsäule, welche die Grundlage des ganzen Rumpfes und den Kanal eines Hauptnervenstranges bildet, erst spät ihre Festigkeit. — Bis ins zweite Lebensjahr bleiben, da die Schädelknochen unmittelbar nach der Geburt noch nicht mit einander verwachsen sind, auf dem Scheitel und Hinterhaupte Öffnungen zwischen den einzelnen Schädelknochen, die bis dahin nur durch eine sehnige Haut bedeckt sind. Der gewissenhafte Lehrer wird jener Beschaffenheit der Knochen sich stets erinnern müssen und daher auf eine gute Haltung der Schüler namentlich beim Sitzen und auch auf ihr Verhalten gegen einander achthaben (Rückenpüffe u. dgl.). Auf den andern Punkt aber muß er die Schüler gelegentlich einmal mit Ernst hinweisen, zumal die Mädchen mit der Wartung kleiner Kinder schon früh betraut werden. Auch über die Pflege der Zähne wird er die nötigen Mitteilungen nicht unterlassen dürfen. Endlich verlangt die Verbindung der Knochen durch die Knochenbänder nach allen Seiten hin seine Aufmerksamkeit. Leicht ist ja ein Körperglied verstaucht oder verrenkt.

Von noch größerer Zartheit als die Knochen und was dazu gehört, sind die aus der zartesten Substanz gebildeten Nerven. Diese gehen von einigen an Größe und Bildung verschiedenen Massen (Gehirn, Rückenmark, Nervenknoten) als ihren Mittelpunkten aus und gelangen gerade da, wo sie ihren Dienst zu verrichten haben und verhältnismäßig nach außen treten, zu feinster Verzweigung. Dieser Dienst ist ein doppelter. Gewisse Nerven haben die Zusammenziehung des Herzens und der Blutgefäße, die Bewegungen des Magens, des Darmes, der Lunge sowie andere unwillkürliche und unbewußte, aber zur Erhaltung des Lebens durchaus notwendige Bewegungen zu bewirken und zu regeln. Sie heißen Ganglien oder Eingeweidenerven. Andere haben das Seelenleben zu vermitteln und zerfallen wiederum in zwei Arten. Telegraphendrähten gleich leiten die einen von außen nach innen und bringen so Eindrücke der Außenwelt zur innern Wahrnehmung. Man nennt sie Empfindungsnerven. Die andern leiten von innen nach außen und erzeugen unter Mitwirkung der Muskeln die willkürlichen Bewegungen. Sie heißen Bewegungsnerven.

Die Eigenschaft der Zartheit verbleibt den Nerven durch das ganze Leben hindurch; je jünger das Kind ist, desto mehr bedarf sie unserer Beachtung. Denn das Auge des Neugebornen kann infolge der überaus

großen Zartheit des Sehnervs durch einen scharfen Lichtreiz für immer geblendet, sein Ohr durch einen starken Schall für immer ertötet werden. Aber durch die ganze Schulzeit hindurch lasse es sich der Lehrer eine heilige Pflicht sein, das Zarte zu schonen, zu bewahren und zu stärken, auch auf Schonung, Bewahrung und Stärkung desselben durch andere hinzuwirken. Gerade das Nervensystem ist die Werkstätte der grundlegenden geistigen Thätigkeiten, ohne welche ein Aufbau des geistigen Lebens überhaupt nicht möglich ist.

Von ähnlicher Zartheit sind endlich die Organe des Verdauungs-, Gefäß-, Atmungssystems u. s. f.; ähnlicher Umsicht, Schonung und Sorgfalt bedürfen sie also.

Der Zartheit der Organe gegenüber sind die pädagogischen Thätigkeiten der Pflege, Gewöhnung, Abhärtung*) und Mahnung zu vorsichtigem Verhalten von großer Bedeutung. Doch fallen sie nur zum geringen Teil in den Kreis der unmittelbaren Wirksamkeit des Lehrers.

2. Ein neugebornes Kind ist im Durchschnitt 0,5 Meter lang und 6 Pfund schwer. Es wächst im ersten Lebensjahre doppelt so viel als im zweiten, dreifach so viel als im dritten. Am Ende des 7. Lebensjahres ist es mehr denn doppelt so lang als bei seiner Geburt und fünfmal so schwer. Diese Angaben veranschaulichen uns das Wachstum des Kindes, das bis zum Vierfachen der angebornen Körperlänge nur selten und bis zum Zweiundzwanzigfachen des angebornen Gewichtes in der Regel nur bei den Männern vorschreitet. In der Zeit vom 20. bis 24. Lebensjahre hört das Wachstum meist gänzlich auf. Von da ab findet durch das ganze Leben hindurch nur noch die fortdauernde Erneuerung der Stoffe statt, aus welchen der menschliche Leib aufgebaut ist. Sie wird bewirkt durch die ununterbrochene Aneignung und Ausscheidung gewisser Stoffe, den „Stoffwechsel", und verursacht im Mannesalter nicht selten ein sog. „Wachsen in die Breite". Durch das vorhin beschriebene Wachstum also zeichnet sich die Jugend vor dem Alter aus. Da nun das Kind um so mehr wächst, je jünger es ist, so müssen die Bedingungen des Wachstums um so sorgfältiger erfüllt werden, je jünger das Kind ist. Diese Bedingungen sind:

a. Gute, regelmäßig und ausreichend gegebene, dem Alter entsprechende Nahrung. Bei dem gewöhnlich sehr regen Appetit der Kinder dürfen die Erzieher nicht vergessen, daß das Kind nicht bloß wie der Erwachsene das Verbrauchte zu ersetzen hat. Doch ist Mäßigkeit auch den Kindern gut.

b. Gutes Trinkwasser, sobald das Kind zu festerer Nahrung übergegangen ist.

c. Gesunde, reine Luft von mäßiger Temperatur, in den Wohnräumen wie im Freien. Gesunde Luft ist neben einer guten Lunge die Grundbedingung für die so außerordentlich wichtige Thätigkeit des Atmens.

*) Einer besondern Abhärtungsmethode befleißigten sich die Philanthropen (I. Tl. Kap. XIV).

Dieses nämlich hat als Inspiration die Einführung des zum Leben unentbehrlichen Sauerstoffs in das Blut zum Zweck; als Exspiration dient es zur Ausführung der Kohlensäure.

d. Kleidung, welche mit Rücksicht auf das Alter und die Jahreszeiten verständig gewählt ist und keinen Teil des Körpers einengt.

e. Vorsichtige Haltung des Körpers beim Sitzen und Liegen, namentlich auch, wenn das Kind getragen wird.

f. Sorgfältige Reinlichkeit aller Teile des Leibes, der Leib- und Bettwäsche, aller Speisegeräte ꝛc.

g. Angemessener Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung, und das entsprechende Maß beider.

Die hiermit angegebenen Bedingungen des Wachstums sind zugleich die der Gesundheit für alle Lebensalter. Einer nur annähernd befriedigenden Erfüllung derselben stellt sich die Armut, Gedanken- und Gewissenlosigkeit der Eltern entgegen; und auch der Einfluß des Lehrers hat in dieser Beziehung gar enge Grenzen. Einerseits aber bietet sich ihm in der Einrichtung und Haltung des Schullokals,*) in der Behandlung und Unterweisung der Schüler („Gesundheitslehre"), andererseits in der Einwirkung auf die Eltern manche Gelegenheit, auch nach dieser Seite hin sich als Erzieher zu erweisen. Insbesondere muß er auch, wo Krankheiten des Leibes eintreten, mit seinen Kenntnissen und seinem Rat zur Hilfe bereit sein, ohne doch den Arzt spielen zu wollen. Es ist die Pflicht jedes Lehrers, in seiner Schule die Ursachen der Entstehung und Weiterverbreitung irgend welcher Krankheiten zu verhüten, den Eltern zu sagen, wie kranke Kinder zu pflegen sind, und sie auf die Notwendigkeit ärztlicher Behandlung hinzuweisen. Bekanntlich sind besonders Eltern aus den niedern Ständen kranken Kindern gegenüber nicht selten unvernünftig, ja hart und roh.**)

B. Das Kind nach seiner Seele.***)

1. Die erste Kindheitsperiode.

Nach der Bildung seines Leibes gleicht das Kind in allen wesentlichen Stücken dem erwachsenen Menschen. Aber kaum hat es, noch mit

---

*) S. den Artikel „Behandlung des Schulzimmers" (II. Abt. II. Abschn. C).

**) Wichtige Schriften: Eulenberg u. Bach, Schulgesundheitslehre. 2. Aufl. Berlin 1896; Burgerstein u. Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895; Baginsky, Handbuch der Schulhygiene. 3. Aufl. Stuttgart 1898; A. Riffel, Gesundheitslehre für Schule und Haus. Stuttgart 1900; J. B. Meyer, Seelenkunde und Kinderzucht. Bielefeld 1889.

***) Wir können hier nur das gerade für den Lehrer Notwendigste aus der Psychologie geben und wollen den Versuch machen, im Ausgange von Beobachtungen es darzustellen, weil allein so das öde Andozieren vermieden werden kann und der angehende Lehrer sich gewöhnt, über jegliches Thun der Schüler sich Gedanken zu machen und seine Schüler denkend zu behandeln. Der

geschlossenen Augen, das erste Lebenszeichen, den ersten Schrei*) von sich gegeben, kaum hat es den für alle Eltern so überaus tröstlichen und erfreulichen „ersten Anblick" gehabt, so schließt es die Augen fort und fort zu dauerndem Schlaf. Dies ist charakteristisch. Nur das Bedürfnis nach Nahrung weckt das Kind, sofern es gesund ist, auf kurze Zeit. Dabei „gedeihet" es sichtbar. Denn alle Energie des neuerweckten Lebens richtet sich auf die Förderung des äußerlichen Wachstums, während diejenigen Organe, durch welche der Mensch in Verkehr mit der Außenwelt tritt, fast gänzlich unthätig sind. Selbst im wachen Zustande sieht das Kind nicht eigentlich mit seinen Augen, hört nicht mit seinen Ohren, sondern hat nur ganz unbestimmte, unserer Beobachtung unzugängliche Eindrücke. Dementsprechend zeigt es auch eine gänzliche Teilnahmlosigkeit dem gegenüber, was um es herum und selbst mit ihm geschieht. Es

---

Lehrer ist, zumal wenn er auch eigene Kinder hat, in der günstigen Lage, Seelenlehre an der Entwicklung der Seelen studieren zu können. Zur Einleitung in dieses Studium wird das hier Gegebene genügen, das ebendeshalb im Anschluß an die allmähliche Entfaltung des kindlichen Geistes gegeben ist. Eine wesentliche Ergänzung desselben werden weniger psychologische Schriften als vielmehr psychologisch gerichtete Studien der Geschichte, gute Dramen, Romane ꝛc. und „psychologische Spaziergänge in die eigene Jugendzeit" bilden, die wir aber dem Lehrer selbst überlassen müssen. — „Willst du dich selber verstehen, so sieh, wie die andern es treiben, willst du die andern verstehen, blick in dein eigenes Herz" (Schiller). Auch die deutschen Sprichwörter sind, wie Sailer sagt, „gute Anthropologen". — Für weitergehende Beschäftigung mit der Psychologie verweise ich auf nachfolgende Litteratur: Drbal, Menschenkunde und Seelenlehre. Wien 1872; derselbe, Lehrbuch der empirischen Psychologie. 6. Aufl. Wien 1897; Erdmann, Psychologische Briefe. 7. Aufl. Leipzig 1896; M. Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1898; K. Heilmann, Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. 3. Aufl. Leipzig 1899; Wundt, Grundzüge der physiolog. Psychologie. 2 Bde. 4. Aufl. Leipzig 1893; derselbe, Grundriß der Psychologie. 3. Aufl. Leipzig 1898; Ziehen, Leitfaden der physiolog. Psychologie. 4. Aufl. Jena 1898; Pfisterer, Pädagog. Psychologie. 2. Aufl. Gütersloh 1889; Dittes, Lehrbuch der Psychologie. 9. Aufl. Leipzig 1891; Martig, Anschauungs-Psychologie in ihrer Anwendung auf die Erziehung. 3. Aufl. Bern 1895; Lotze, Grundzüge der Psychologie. 5. Aufl. Leipzig 1895; derselbe, Mikrokosmos. 3 Bde. 5. Aufl. Leipzig 1896; Lazarus, Das Leben der Seele in Monographieen. 2 Bde. 3. Aufl. Berlin 1885; G. Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Aus dem Französischen übersetzt und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Chr. Ufer. Altenburg 1900; Strümpell, Die pädagog. Pathologie. 3. Aufl. Leipzig 1899; O. Altenburg, Die Kunst des psychologischen Beobachtens (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagog. Psychologie und Physiologie, herausgegeben von Schiller u. Ziehen. II. Bd. Heft 3). Berlin 1898; G. A. Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. 11. Aufl., bearbeitet von G. Fröhlich. Wien 1898 (Herbartscher Standpunkt, doch trägt die neue Ausgabe den Fortschritten der neuern Psychologie Rechnung); J. Sully, Handbuch der Psychologie für Lehrer. Aus dem Englischen übertragen von J. Stimpfl. Leipzig 1898 (Verf. hat den Fortschritten der Experimental-Psychologie besondere Aufmerksamkeit zugewandt).

*) Auf alles Erste muß der Pädagog sorgfältig achten, nicht bloß um des Wortes Willen: Principiis obsta! — Was meint J. Paul mit dem Worte: „Alles Erste bleibt ewig im Kinde"? — Vgl. noch des Verf. Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 53. 66. 70. 84. 110. 113. 117 f.

vegetiert bloß, d. h. es lebt ein Leben in „des Unbewußtseins Frieden“ (Rückert), gleich der Pflanze. Also gerade das Bewußtsein, durch welches der Mensch Geist ist, fehlt dem neugebornen Kinde. Allein keimartig liegt in dem Kinde der ganze Mensch. Und so wenig als man sagen kann: Eben jetzt ist aus dem Pflanzenkeim die entwickelte Pflanze geworden, so wenig läßt sich genau der Zeitpunkt angeben, in welchem aus dem unbewußten Menschenkinde der sein selbst bewußte Mensch geworden ist. In dem vorhin beschriebenen Zustande, der übrigens allmählich in den folgenden übergeht, bleibt das Kind, solange es „Sechswochenkind“ ist.

Etwa nach Verlauf von sechs Wochen heftet sich des Kindes Auge zum erstenmal beispielsweise an die brennende Lichtkerze; gleichzeitig erheitert sich sein Gesicht zum ersten Lächeln, und die Ärmchen geraten in eine eigentümlich haspelnde Bewegung, oder der Mund öffnet sich, als wollte er die Flamme erfassen.*) Damit ist der erste uns erkennbare Schritt in der geistigen Entwicklung des Kindes gethan, den wir seiner Wichtigkeit wegen näher betrachten müssen. Das Kind hat seine gesunden Augen mit auf die Welt gebracht; und daß diese nicht ohne Lichtempfindung waren, lehrt uns die Beobachtung, daß das Kind, falls etwa plötzlich helles Licht in seine Augen fiel, dieselben unwillkürlich schloß. Aber eigentlich gesehen hat es, soweit unsere Beobachtung reicht, nicht. Denn „sehen“ heißt doch: einen Eindruck von einem Gegenstande durch das Auge empfangen; und wir haben bis dahin nicht bemerkt, daß irgend ein Gegenstand einen Eindruck auf das Kind gemacht hätte. Jetzt ist das anders: Nämlich a. das Auge haftet an der Flamme; ein Beweis davon, daß das nach physikalischen Gesetzen auf der Netzhaut entstehende Bild dauernd festgehalten wird. Das Kind nimmt wahr, d. h. es nimmt einen Gegenstand als wahr und wirklich, und hält das von ihm im Auge entstehende Bild fest.**) Dieses Aufnehmen und Festhalten eines Abbildes nennen wir eine Wahrnehmung. b. Gleichzeitig mit der Wahrnehmung verändert sich der Gesichtsausdruck des Kindes. Dies läßt uns einen Schluß thun auf sein Inneres. Dasselbe muß irgendwie angerührt, affiziert worden sein. Solche affektive Zustände des Innern nennen wir Empfindungen, d. i. Innenfindungen (Zustände, die wir in uns finden). c. Wir sahen weiter: des Kindes Ärmchen gerieten in Bewegung, oder sein Mund öffnete sich, als wollte es die Lichtflamme erfassen. Diese letztere Erscheinung zeigt sich in den spätern Lebensmonaten mit zunehmender Deutlichkeit: der Mund vertritt die Stelle der Hand; und selbst nachdem das Kind seine Händchen hat gebrauchen lernen, führt es doch noch alles nach dem Munde. Die Energie des physischen Lebens bringt es mit sich, daß das Streben des Kindes, etwas zu haben, in dieser Weise sich äußert. Vorläufig wollen wir Äußerungen dieser Art Strebungen nennen.

*) Wie ist der Satz zu verstehen: „Das Sechswochenkind ist nicht mehr bloß Mund, sondern auch Auge“? Wann tritt der Zeitpunkt ein, da es mitunter „ganz Auge“ ist?

**) Sehr bezeichnend sagen die Mütter: Das Kind faßt einen Gegenstand.

Wahrnehmungen, Empfindungen und Strebungen sind die ersten uns erkennbaren Formen, die Urformen der menschlichen Geistesthätigkeit, gleichsam ihre Keimblätter. Alle drei sind, wie uns die Beobachtung, von der wir ausgegangen, zeigt, an die Thätigkeit der Sinnesorgane gebunden und werden veranlaßt durch Reize, welche von einem Gegenstande auf die Sinnesorgane ausgeübt werden. Aber neben diesen Reizen können nicht die Sinnesorgane allein Faktoren jener Geistesthätigkeiten sein. Denn das sonst unverletzte Auge des Entseelten sieht nicht, sein Ohr hört nicht ꝛc. Die Seele ist also der dritte Faktor. Die Substanz der Seele, dieses „lebendigen Odems", ist uns gänzlich unbekannt. Nur dies erkennen wir, daß der Seele gewisse Eigenschaften, Kräfte und Gesetze angeboren sein müssen; und diese nennen wir Anlagen. Die Anlagen der Seele, die Thätigkeit der Sinnesorgane und die Reize der Außenwelt sind hiernach die Faktoren jener Urformen der menschlichen Geistesthätigkeiten. Wo einer von den dreien fehlt oder mangelhaft wirkt, da wird die Entwicklung des menschlichen Geistes in ihrem Fundament geschädigt. Darauf hat der Erzieher zu achten. Der Seele Anlagen geben kann er allerdings nicht; aber durch seine Schuld können diese, sofern sie Kräfte sind, verkümmert werden. Jede Kraft bedarf zu ihrer Entwicklung der Übung, Stärkung und Schonung. Also gilt es, die Sinne, d. h. die Seelenkräfte, deren Wirksamkeit unmittelbar an die Sinnesorgane gebunden ist, in gehörige Pflege zu nehmen, die Sinnesorgane, von denen jedes seine ihm eigentümliche Wirkungsweise, seine „spezifische Energie" hat, für ihren Dienst tauglich zu erhalten und ihnen die notwendigen Reize zuzuführen, ohne sie zu „überreizen".*) Nur so kann die seelische Entwicklung Fortschritte machen. In Bezug auf ihre Bedeutung für diese Entwicklung ordnen sich die Sinne so: Gesichts-, Gehör-, Tast-, Geruchs-, Geschmacks- und der Allgemeingefühlssinn (Vitalsinn). Auf diesen letztgenannten Sinn sind die „allgemeinen Gefühle" der Gesundheit, Behaglichkeit, Munterkeit, der Mattigkeit, des Mißbehagens, der Beklommenheit u. dgl., zum Teil aber auch örtliche Empfindungen, wie Hunger und Durst, Zahn- und Kopfschmerz, zurückzuführen. Der Gesichtssinn, der wichtigste, tritt auch, soweit wir das zu erkennen vermögen, zuerst thätig hervor. Nach der Art seiner als „Wahrnehmen" schon vorhin bezeichneten Thätigkeit bezeichnen wir alle durch die Sinnesorgane vermittelten Eindrücke der Außenwelt als Wahrnehmungen.

A. Die denkende Seite der Seele. — Kehren wir zu den ersten Wahrnehmungen zurück. Neben die Lichtflamme stellen sich alsbald eine

*) In welcher Bedeutung gebraucht Luther in der Erklärung des 1. Artikels die Ausdrücke „Glieder" und „Sinne"? — Was bedeutet „Sinn" in der Redensart „Sinn für etwas haben" und in dem alten Sprichworte: Swâ (wo) din hort (Schatz) ist, dâ sint dîne sinne? — Welche verschiedenen Bedeutungen hat das Wort in Goethes Tasso? — Abzuleiten ist es von ahd. sinnan = gehen, reisen, dann: streben, seine Geistesthätigkeit auf etwas richten. Ob von sinnan auch Sonne = die am Himmel Reisende? Vgl. S. 55.

Menge anderer Dinge, welche des Kindes Auge eine Zeit lang fesseln und so Wahrnehmungen veranlassen.*) Insbesondere sind dies glänzende, farbige, nicht zu große Gegenstände. Wie sie, so erregen auch langsame Bewegungen, z. B. das Schwingen eines längern Perpendikels, des Kindes Aufmerksamkeit. Noch merken wir wenig von den Wahrnehmungen durch das Ohr; und unachtsame Eltern haben während des ganzen ersten Lebensjahres ihres Kindes sich nicht dessen vergewissert, ob sie ein hörendes oder ein taubes Kind haben. Ohne Zweifel horcht ein hörendes Kind bald nach den Sechswochen auf das Wiegenlied der Mutter, auf das Pochen, Schnalzen u. dgl., das zu seiner Beruhigung dienen soll, auf das Schlagen der Uhr ꝛc.: es erhält Wahrnehmungen durch das Ohr, freilich nicht in solcher Menge als durch das Auge, dessen Auffassungsgebiet im Palaste des Reichen wie in der Hütte des Ärmsten ein viel größeres ist.**) — Ein vierteljähriges Kind erschrickt, wenn in der Entfernung von etlichen Schritten ein Geschwisterchen etwa plötzlich die Arme gegen dasselbe ausstreckt. Das Kind sieht, aber es fehlt ihm das Vermögen der Raummessung, ein Zeichen davon, daß der Tastsinn noch nicht in Thätigkeit getreten ist. Endlich, nämlich nach Beendigung des „dummen Vierteljahres", greift das Kind zum erstenmal, anfangs unsicher, dann immer sicherer zu. Von nun an tritt also auch der Tastsinn zur weitern Entwicklung des Seelenlebens neben jene beiden Hauptsinne und bildet ein Gegengewicht namentlich gegen den in die Ferne schweifenden Gesichtssinn. Der Geruchs-, Geschmacks- und Vitalsinn lassen sich dagegen erst viel später als wirksam aufweisen.***)

Durch die drei genannten Sinne gewinnt das Kind innerhalb seines ersten Lebenshalbjahres eine unzählbare Masse von Wahrnehmungen, deren Natur wir uns klar machen müssen. Es wird in dem bezeichneten Lebensabschnitte etwa das Kindermädchen gewechselt. Das neue Mädchen

---

*) „Dem Menschen unbewußt, gesellt sich früh, was die umgebende, mehr oder minder anregende Natur in der Seele abspiegelt, zu dem, was tief und frei in den ursprünglichen Anlagen, in den innern geistigen Kräften gewurzelt ist" (Humboldt, Kosmos).

**) Man hat berechnet, daß auf den Gesichtssinn $^9/_{10}$ aller Sinneswahrnehmungen fallen. Daraus leite man aber ja nicht die Entscheidung jener alten Streitfrage ab, ob der Blinde oder der Taube unglücklicher sei. Vielmehr beachte man, daß „das Gehör durch Sprache und Musik der innern Welt des Geistes und Gemütes näher steht als jeder andere Sinn". Das Gehör ist der Sinn für die „beseelte Menschenwelt". — Vgl. noch Matth. 6, 22; das bekannte Lied: „Es sind zwei kleine Fensterlein" ꝛc.; den Ausspruch des Paracelsus: „Die Augen, welche an der Erfahrung Lust haben, sind die besten Professoren"; die deutschen Sprichwörter über das Auge und Ohr; die Worte Melchthals im Tell: „O, eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges" (I, 4) und daselbst den Schluß des I. Aktes; auch die Worte Schillers im Spaziergang: „Den durstigen Blick labt das energische Licht"; die Worte Goethes im Prometheus: „Da ich ein Kind war" ꝛc. — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 13 f.

***) Wo sind „die Augen des Tastsinnes"? — Wer gebraucht sie am nötigsten? — In Familien hört man es häufig tadeln, daß die Kinder z. B. beim Bilderbesehen „mit den Fingern sehen". Wie machen das die Kleinen (und Große)? — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 15.

sieht anders aus, spricht und singt anders, trägt anders 2c., und das Kind nimmt den Wechsel sofort wahr. Aber nach wenigen Tagen schon kennt es seine frühere Wärterin nicht mehr. Daraus entnehmen wir, daß die Wahrnehmungen des Kindes sehr verworren, unklar und haltlos sein müssen.

Wodurch erhalten sie nun Abgrenzung gegen einander, Vertiefung, Bestimmtheit und Dauer? Täglich wird dem Kinde die Wanduhr gezeigt, täglich wird ihm die Schwingung des Perpendikels etwa durch die mitgehende Handbewegung wahrnehmbarer gemacht, täglich wird es gefragt: Wo ist doch die Tick-tack-Uhr? Schon im Laufe des 7. oder 8. Lebensmonats wendet sich dann das Kind bei dieser Frage nach der Uhr um. Dies beweist, daß die Gesichtswahrnehmung von dem Gegenstande Uhr und die Gehörswahrnehmung von dem Worte Uhr in seiner Seele bestimmt und bleibend geworden sind. Allmählich lernt es auch die einzelnen Teile der Uhr (Pendel, Zeiger, Zifferblatt 2c.) unterscheiden und wird sich der Merkmale derselben (Größe, Farbe, Form) bewußt. Also: Durch öftere Wiederholung der gehabten Wahrnehmungen, durch längeres Verweilen des Sinnes bei dem betreffenden Gegenstande, insbesondere durch die Bezeichnung der Wahrnehmungen mit dem Worte erhalten diese die oben gesuchten Eigenschaften und damit den Charakter der Anschauungen. Eine Anschauung ist nämlich ein bis auf seine besondern Teile wahrgenommenes Einzelbild, welches als solches von jedem andern unterscheidbar ist.

Anschauungen sind Wahrnehmungen, die durch Anschauen gewonnen werden. In „schauen" liegt die Steigerung des Begriffs „sehen"; es bezeichnet ein Sehen, da das Auge nicht bloß über die Oberfläche des Gegenstandes hingleitet, sondern gleichsam in ihn eindringt, ihn erfaßt. Die Zusammensetzung „anschauen" deutet darauf hin, daß das Auge an dem Gegenstande haftet. Der Begriff „Anschauung" ist im Sprachgebrauch derart erweitert, daß man die entsprechenden Wahrnehmungen aller übrigen Sinne ebenfalls Anschauungen nennt.*)

„Die Anschauung", sagt Pestalozzi in Übereinstimmung mit Baco und Comenius richtig, „ist das absolute Fundament aller Erkenntnis."**) Aber zum Erkennen, zum eigentlichen Denken kommt es in dieser Kindheitsperiode (in den drei ersten Lebensjahren) noch bei weitem nicht. Auch bedarf es noch lange nicht eines „Anschauungsunterrichts". „Man eröffne nur dem Kinde einen angemessenen Anschauungskreis, man gestatte ihm nur die notwendige Bewegung in demselben, und die Sinne werden geschärft und gestärkt werden. Man gebe nur dem Kinde frühzeitig den Griffel und die Bleifeder in die Hand, an denen es sich so gern versucht, und überlasse es ihm ruhig, damit nach Lust und Belieben zu schalten; man wird bald beobachten können, wie sich das Anschauungsvermögen

*) Vgl. die Begriffe „Wahrnehmung" (S. 7) und „Handlung" (S. 15).

**) Wie verträgt sich damit Goethes Behauptung: „Man sieht nur das, was man weiß" und desselben: „Ein jeder sieht, was er im Herzen trägt"?

stärkt. Man gewähre dem Kinde nur den Schutz vor Überreizung der Sinne in jeder Art, man beschränke sich auf gelegentliche Andeutungen des Richtigern, und man wird für den vorliegenden Zweck das Richtige gethan haben. Viel wichtiger ist es, den Inhalt dessen, was das Kind sieht, lebendiger zu machen durch Hinweisung auf seine Eigenschaften und Thätigkeiten sowie durch Erzählungen, die das Interesse für die Gegenstände wecken. Hiermit bereiten wir den wirklichen Anschauungsunterricht vor" (Flashar in Schmids Encyklopädie). Diese Weisungen gelten auch noch für die zweite Kindheitsperiode, das 3. bis 6. Lebensjahr.

Kehren wir zu unserm halbjährigen Kinde zurück. Selbstverständlich erweitert sich sein Anschauungskreis nur allmählich. Aber schon in seinem 2. Lebensjahr lernt es doch eine Menge von Dingen kennen und auf die Frage: „Wo ist das und das?" suchen und finden; es erkennt Eltern und Geschwister an der Stimme, horcht auf musikalische Töne; es faßt mit sicherer Hand nach den Spielsachen, leckert nach Zucker, Honig 2c., nachdem es solche Dinge einmal zu kosten bekommen hat; es freut sich, wenn es ins Freie gebracht werden soll 2c. Darin ist ein neuer Fortschritt zu erkennen: Die Seele verhält sich nicht bloß *aufnehmend* (rezeptiv); vielmehr vermag sie, auch nachdem der die Anschauung bewirkende Reiz aufgehört hat, die gehabte, in der Seele beharrende Anschauung zu *reproduzieren*. Eine solche ohne Hilfe des betreffenden Objektes reproduzierte Anschauung heißt *Vorstellung*, sofern das in der Anschauung enthaltene Seelengebilde an Stelle des betreffenden Objektes gleichsam *vor die Seele hingestellt* wird.

Insbesondere heben wir noch hervor, daß das Kind nun auch auf seinen eigenen *Namen* hören lernt. Es ist dies ein Beweis davon, daß es sich selbst von den es umgebenden Dingen und Personen unterscheidet und somit auf die erste, allerdings noch dunkle Stufe des *Bewußtseins* getreten ist. In der Beschäftigung mit der Außenwelt schreitet es von hier aus weiter. Eine Menge von Personen, Sachen, Thätigkeiten, Zuständen und Eigenschaften lernt es im Verlauf des 2. und 3. Lebensjahres kennen und eignet sich nicht nur die Namen dafür an, sondern bringt auch Sachen und Personen, insbesondere *sich selbst*, in Beziehung zu Thätigkeiten, Zuständen und Eigenschaften. Endlich, nämlich im Verlauf des 3. Lebensjahres, hebt das Kind in bestimmterer Weise sich selbst aus den es umgebenden Dingen heraus. Während es bis dahin von sich selbst etwa sagte: „Bernhard essen, Johanna trinken", sagt es nun zunächst versuchsweise, dann mit Sicherheit: „Ich essen, ich trinken".*) Dieses *erste Ich* läßt uns erkennen, daß das Kind zum Bewußtsein seiner selbst, zum *Selbstbewußtsein* zu kommen anfängt und dadurch über

*) Wie ist es zu erklären, daß Kinder in dieser Zeit des Versuchens in allen drei Personen von sich sprechen: „*Richard* essen, *du* essen, *ich* essen"? — Bei allen Kindern ist dies übrigens nicht der Fall, sondern das erste *Ich* bricht ganz plötzlich hindurch, und es geschah dies bei einer von meinen Töchtern schon im 21. Lebensmonat. In der nämlichen Zeit machte dieses Kind die ersten Versuche in der Bildung von Satzgefügen.

die vernunftlose Kreatur entschieden sich hinaushebt. Jetzt tritt der Unterschied der menschlichen Seele von der Tierseele aufs deutlichste heraus. Die Seele des Menschen ist Geist.

Nach dem Auftreten des ersten „Ich" kann man bald noch einen andern Fortschritt bemerken. Ein Kind sagt zu seiner Mutter: „Ich sehe einen großen Hund und fürchte mich." Das Kind sieht etwas, den großen Hund; es hat also eine äußere oder Sinneswahrnehmung. Aber indem es sagt: „Ich fürchte mich", hat es auch eine Wahrnehmung von dem, was in ihm selbst vorgeht. Diese Wahrnehmung kann ihm keiner von den genannten Sinnen geben, es ist eine innere Wahrnehmung. Die Seelenkräfte, durch welche man dergleichen innere Wahrnehmungen erhält, nennt man „innere Sinne" oder mit dem zusammenfassenden Ausdruck „den innern Sinn" oder auch das innere Wahrnehmungsvermögen. Daß ich weiß von meinem Sehen, Hören, Denken, Wollen, Fühlen, Fürchten, Hoffen ꝛc., ist das Werk meiner innern Sinne. Der Blindgeborne weiß nicht, was sehen heißt; der Taubgeborne weiß nicht, was hören ist; wer nie Kummer gehabt hat, weiß nicht, was Kummer ist ꝛc.*) Erst mit dem Erwachen des Bewußtseins tritt die Entwicklung der innern Sinne ein.

Während dieser Entwicklung und mit ihr ist die Fähigkeit des Kindes, sich der Sprache zu bedienen, so weit ausgebildet, daß es nicht mehr bloß etwas sagen, sondern mit Eltern und Geschwistern sprechen will, daß von jetzt ab das Wort als ein Haupterziehungsmittel der Familie gebraucht werden kann. Darauf werden wir wieder zurückkommen müssen.

B. Die fühlende Seite der Seele. — Wir haben eben den Weg verfolgt, den die Entwicklung der Seele von den ersten Sinneswahrnehmungen an bis zum Eintreten des Bewußtseins nimmt. Nun haben wir uns zu fragen, wie sich denn die Seele von jenen ersten Empfindungen aus weiter entwickelt.

Kinder, welche von ihrer Geburt an durch ihre Mütter und Wärterinnen stets reinlich gehalten worden sind, schreien auf, wenn sie sich verunreinigt haben, beruhigen sich aber sogleich wieder und strecken sich voller Behagen, nachdem man sie gereinigt, ihnen reine, trockene Wäsche untergelegt hat. Die Verunreinigung weckte in den Kindern die Empfindung des Unbehagens, die reine, trockene Wäsche die Empfindung des Behagens. Bald nachdem das Kind sein Auge überhaupt hat gebrauchen lernen, lächelt es der Mutter entgegen, verzieht dagegen das Gesicht zum Weinen, wenn es plötzlich einen Fremden vor sich sieht. Der Anblick der Mutter erregt in dem Kinde die Empfindung der Freude, der Anblick eines Fremden die Empfindung der Beängstigung. Ein trautes Wort, ein sanftes Liedchen stimmt das Kind fröhlich, herzloses

*) Vgl.: „Wer nie sein Brot mit Thränen aß" ꝛc. (Goethe).

Abfertigen und Anfahren *verstimmt* es; mit andern Worten: das Kind hat gewisse *Lust-* und *Unlust*empfindungen.*)

In solchen Dingen, wie die eben angegebenen, ist der Anfang des *Gefühlslebens* des Kindes deutlich begründet. Der Charakter dieser Gefühlsanfänge ist aus den eben gebrauchten Beispielen sowie aus dem bekannten „Weinen und Lachen in einem Atem" leicht zu entnehmen: Sie sind rein sinnlicher, unklarer und flacher Natur und von geringer Dauer, aber sie wachsen an Klarheit, Bestimmtheit, Tiefe und Dauer in demselben Maße, in welchem das Seelenleben, das ja eben ein Ganzes ist und nur für unsere Betrachtung seine denkende, fühlende und wollende Seite hat, überhaupt wächst. So erhalten sie zunächst den Charakter von *Stimmungen*, die in gewissem Sinne den Anschauungen parallel sind. Unter Stimmungen verstehen wir *dauernde* Färbungen des Gefühlszustandes. Ihr Gegensatz sind die *Affekte*, d. i. plötzlich eintretende, schnell vorübergehende und häufig von auffallenden körperlichen Erscheinungen begleitete Gefühlserregungen.**)

Auch die Verschiedenartigkeit der Gefühle unter einander steigert sich im Laufe der Entwicklung. Denn während die erwähnten Anfänge des Gefühlslebens nur im allgemeinen als Zustände der *Lust* oder *Unlust* bezeichnet werden können, lassen sich im 3. Lebensjahre des Kindes schon die Gefühle der Freude, der Lustigkeit, der Ausgelassenheit, der Hoffnung, die Gefühle der Betrübnis, der Furcht, der Angst, des Schreckens deutlich von einander unterscheiden. Dagegen sind dem Kinde die sog. höhern Gefühle noch fremd. Das dreijährige Kind hat seine Freude etwa an den bunten Blumen eines Gartens, an dem Sande, den es in den Wegen desselben in Häufchen bringt, an dem Schmetterling, der von Blüte zu Blüte schwebt. Aber ganz gleichgiltig ist ihm die Symmetrie in der Anlage des Gartens, der Kontrast zwischen Blumen- und Baumgruppen, die Harmonie in der Wahl der Laubarten. So findet sich in dem Kinde keine Spur von dem Gefühl für intellektuelle Dinge, für Wahrheit,***) sittliches Thun ꝛc. Doch läßt sich in dem Reinlichkeitssinn, Ordnungssinn, in der Eltern- und Geschwisterliebe der Übergang von dem sinnlichen zum sittlichen Gefühl deutlich erkennen.

„Das Gefühlsleben begreift in sich die ganze Seligkeit, aber auch alle Pein unsers Erdenlebens." Wohl dem Kinde, dessen Eltern schon von seinen ersten Lebenswochen an darauf bedacht sind, dem Gefühlsleben die rechte Nahrung, den hervortretenden Gefühlen die rechte Richtung und das rechte Maß zu geben. Von nicht geringer Wichtigkeit ist es, die Bedürfnisse des Kindes in verständiger Weise zu befriedigen, ihm besonders „ordentlich satt zu essen" zu geben; denn Herz und Magen wohnen namentlich bei Kindern recht dicht bei einander. Ferner muß man das

*) Soll man die bekannten, zum Teil unsinnigen Ammenreime durch verständige Verschen ersetzen? — Wann weint ein Kind die erste Thräne?

**) Vgl.: „Da reißt die kluge Rechte der jähe Zorn ihm fort" (W. Müller, Glockenguß zu Breslau).

***) Wie verträgt sich mit dieser Behauptung Pred. Sal. 7, 30?

Kind leiblich gesund und wohl erhalten und nach etwa eingetretenen Krankheiten mit höchster Aufmerksamkeit behandeln; denn Gesundheit des Leibes erzeugt ohne weiteres Frohsinn, und Krankheiten lassen in den Kinderjahren immer langandauernde Verstimmungen, die Quelle vieler Unarten, zurück. Endlich muß man die Umgebung des Kindes möglichst freundlich gestalten, ihm kein „böses Gesicht" machen, eine eingetretene Mißstimmung sofort beseitigen.*)

Selbst über kleine Dinge müssen erziehende Eltern sich Gedanken machen. Soll man z. B. das Kind bei einer unbedeutenden Verletzung bedauern oder verlachen? Soll man ihm trotz des unvermeidlichen Unbehagens „den Kopf waschen"? Soll man Kinder, die bekanntlich eine große Freude am Essen haben, in dieser Freude stören oder fördern? Soll man, wenn man ausgeht, seinen Kindern „etwas mitbringen", und was und zu welchem Zweck?**)

C. Die wollende Seite der Seele. — Als ein gänzlich willenloses Wesen erscheint uns das Kind, wenn es auf die Welt kommt. Die erste „Strebung" haben wir bei dem Sechswochenkinde bemerkt. Nach Verlauf der Sechswochen hören wir die Mutter schon häufig sagen: Das Kind will gestillt, getragen, gewiegt sein. Nicht mit Unrecht; denn sehr bald giebt das Kind, wenn auch nicht in einer jedem verständlichen Weise, seinen Willen zu erkennen, sei es durch Weinen, unruhiges Liegen u. dgl. Allein von einem eigentlichen „Willen" kann doch nicht die Rede sein. Beachten wir zunächst folgendes. Auch der erwachsene (ungebildete) Mensch thut seinen Mund weit auf, wenn er etwas ihm ganz Neues sieht, ruft „hopsa!", wenn er mit dem Fuße anstößt; jedermann klappern die Zähne infolge starken Frostes; ein unerwarteter Knall macht, daß wir „zusammenfahren". Alle diese und ähnliche Bewegungen geschehen ganz unabhängig vom Willen und werden durch die Annahme erklärt, daß der einen Empfindungsnerv treffende Reiz in diesem bis zu einem Zentralpunkt der Nerventhätigkeit emporsteigt und hier in einen Bewegungsnerv sich fortsetzt. Man nennt solche Bewegungen Reflexbewegungen.***) Es fragt sich, ob von diesen Reflexbewegungen jene Strebungen verschieden sind? Nachweisbar nicht. Allein in einer ununterbrochenen Kette führt uns unsere Beobachtung der Entwicklung des Kindes von jenen ersten Strebungen zu den eigentlichen Willensakten.

---

*) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 60—62.

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 77.

***) Zu den Reflexbewegungen gehört auch das den Erziehern so sehr verdrießliche „Gesichterziehen" und der „Flunsch". — Ebenfalls unwillkürlich sind die Nachahmungsbewegungen: Ungebildete bewegen ihre Lippen, wenn ein anderer etwas erzählt; undisziplinierte Schüler antworten mit, wenn sie gar nicht gefragt sind; Lachen, Gähnen, Räuspern und Husten in der Schule „steckt an"; vielfach arbeiten die Zunge und Gesichtsmuskeln zugleich mit der Feder.

Sehen wir insbesondere auf das den Menschen auszeichnende Glied, die Hand, das Werkzeug des Handelns.*) In charakteristischer Weise ist die Hand, wie das Auge, in den ersten Lebenswochen des Kindes meist geschlossen und der Oberarm angedrückt. Nach dem ersten Vierteljahr öffnet sich die Hand, der Oberarm fängt an sich frei zu machen; und zunächst lernt nun die Hand in einem sehr mühsamen und langwierigen, aber für den Beobachter höchst interessanten Studium fassen, dann ebenso greifen.**) Schon im zweiten Halbjahr aber lernt das Kind sein „Händchen geben", „Kuchenbacken" u. dgl., und weiß mit demselben die Fragen zu beantworten: „Wie groß bist du?" „Wie schmeckt's?" 2c. Dies sind willkürliche Bewegungen im eigentlichen Sinne des Wortes, und ihr Name bezeichnet sie uns als Willensakte. Nur dürfen wir unter „Wille" noch nicht das verstehen, was wir später als „Willkür" oder „freien Willen" bezeichnen werden. Der Fortschritt ist, wie überall, allmählich. Ahnungslos nimmt das Kind die Tollkirsche in den Mund, springt ins Wasser, greift ins Feuer, läuft nach der bekannten Sage dem Rattenfänger nach. Der Instinkt, welcher dem Tiere die Grenze des Zuträglichen in der Regel unmittelbar offenbart, welcher das Tier lehrt, wie es seine Nahrung gewinnt, sein Nest baut, sich vor Gefahren schützt, fehlt dem Kinde. Blindlings folgt es seinen Trieben und den auf diese sich gründenden Wertschätzungen, selbst ins Verderben hinein.

Unter den Trieben verstehen wir die geheimnisvollen Einrichtungen des leiblichen und seelischen Organismus, infolge deren die Seele nach einem bestimmten Ziele hin getrieben wird. Von Anfang an sind die Triebe, welche befriedigt sein wollen, nur auf die Erhaltung und Entfaltung des Lebens und auf freie Bewegung beschränkt, sind von den Naturtrieben der Pflanzen nicht erkennbar verschieden und durch die verständige, liebevolle Mutter leicht zu befriedigen. Die Bewegungen, welche durch sie hervorgebracht werden, stehen mitteninne zwischen den unwillkürlichen und willkürlichen. Man denke z. B. daran, daß ein 3 bis 6 Monate altes Kind, sobald es fassen gelernt hat, nach allem langt, alles nach dem Munde führt. Allein das ändert sich doch bald. Der Ernährungstrieb verlangt nach ganz bestimmten Speisen; der Bewegungstrieb richtet sich auf die Ausführung ganz bestimmter Bewegungen; die Triebe, zu sehen, zu hören, zu tasten, streben nach Befriedigung in ganz bestimmten Richtungen; und so entwickeln sich der Spieltrieb und der Nachahmungstrieb.

Auf Grund seiner Triebe erstrebt das Kind das Angenehme, widerstrebt dem Unangenehmen, wird also von der Wertschätzung der Dinge und Personen gelenkt. Die Wertschätzung erkennt das eine

*) „Handeln" ist von Hand abzuleiten, und die Wurzel dieses Wortes bedeutet s. v. a. erjagen, fangen, fassen.

**) „Fassen", d. h. in sich aufnehmen, ist vermutlich der Stamm zu „Faß". Das Wort „greifen" scheint auf die Gliederung der Hand in Finger, also auf deren Kunstfertigkeit hinzudeuten. „Finger" leitet man ab von fangan, d. i. fangen, fassen, oder von fing, d. i. fünf.

als ein Gut, das andere als ein Übel, und unter den Gütern das eine als hoch, das andere als gering, unter den Übeln das eine als groß, das andere als klein.

An diesem Punkte nun hat die erziehliche Einwirkung auf die Willensbildung des Kindes kräftig einzusetzen, und zwar schon in den ersten drei Lebensjahren. Das unbestimmte Trieblеben, aus welchem das Willensleben sich entwickelt, bedarf der Regelung. Wehe dem armen Kinde, dessen Eltern aus Gedankenlosigkeit, Schwäche oder Bequemlichkeit die Bedürfnisse desselben über das natürliche Maß hinaus vermehren, vergrößern oder falsch richten (Ernährungstrieb, Naschwerk), berechtigte Triebe nicht befriedigen (Spieltrieb, Wissenstrieb) oder nicht zur rechten Zeit und im gehörigen Maße zu befriedigen wissen (Beschäftigungstrieb), dem berechtigten Widerstreben einen unverständigen Zwang entgegensetzen, unberechtigtes Widerstreben nicht zu bändigen vermögen.*)

Im Zusammenhange mit der Regelung des Trieblebens ist der Grund zu der rechten Wertschätzung der Dinge und Personen in dem Kinde zu legen. Wie das anzufangen ist, das kann man sich am besten an der Art und Weise anschaulich machen, in welcher man in guten deutschen Bürgerhäusern die Kinder das „liebe Brot" und den „Vater" des Hauses schätzen lehrt.**) Was die Schätzung der Dinge betrifft, so ist es von Wichtigkeit, daß die natürlichen Bedürfnisse des Kindes mit Umsicht und Nachdenken befriedigt werden. Denn nach der Art und Weise, wie dies geschieht, bildet sich der Maßstab, welchen das Kind durch sein ganzes Leben hindurch bei der Frage: ob gut? ob übel? mit sich trägt. Darum müssen die Eltern sich fragen, was sie zu thun haben, wenn ihrem Kinde beispielsweise „das Wasser im Munde zusammenläuft" oder „das Herz blutet".***) — Was die Wertschätzung der Personen betrifft, so ist es von den nachteiligsten Folgen, wenn man in Gegenwart der Kinder von ihnen selbst spricht, sei es lobend (das Gewöhnliche und Gefährlichere), sei es tadelnd, oder wenn man gar die Kinder hören läßt, daß sie artiger, besser, vornehmer seien als die Kinder des Nachbarn.†)

Die Äußerungen des Willens durch Mienen, Worte, die Hand und alle Glieder des Leibes nennt man Handlungen.††) Das Gebiet

---

*) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 62 ff.

**) Beschreibe dies! — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 75—82.

***) Wie lehrt man die Kinder ihre Gesundheit schätzen, wie ihre Augen, ihre Bücher, ihre Kleider, ihren guten Namen, wie das Geld? — Wozu fordert uns die Beobachtung auf, daß das Kind einen Zahlpfennig so hoch schätzt als ein Goldstück; daß es seine Freude hat an ganz wertlosen Läppchen, bunten Papierstückchen 2c.? „Ein Kind nimmt ein gefärbtes Ei für ungefärbter Eier zwei" (Sprichwort). — Sollen Kinder eine Sparbüchse haben, und soll man ihnen noch glänzende oder schon blinde Geldstücke hineinlegen? — Soll man seine Kinder „putzen"?

†) Wie ist das Verhältnis zwischen den Kindern und Dienstboten zu gestalten? — Soll der Landlehrer seine eigenen Kinder mit den Tagelöhnerkindern spielen lassen? — Wie ist „der kleine Gernegroß" zu behandeln? — Welchen Gefahren der Verziehung ist ein einziges Kind ausgesetzt?

††) Vgl. die Begriffe „Wahrnehmung", „Anschauung" und „Handlung" nach ihrem Umfange!

der Handlungen eines in der bezeichneten Lebensperiode stehenden Kindes ist selbstverständlich ein begrenztes. Aber für die Erziehung ist es von Wichtigkeit, daß man einerseits „Ausbrüchen" des Willens (durch Gesichterschneiden, heftige Worte, Stampfen mit dem Fuße, Schlagen, Stoßen ꝛc.) wehre und aufkeimende „Unarten" (Anfänge des Lügens, Eigensinn, Verkennung des Mein und Dein ꝛc.) sorgfältig, aber nur im äußersten Notfalle mit Strafen bekämpfe;*) daß man andererseits (positiv) die Kinder zu einem Handeln anleite, welches den ihnen noch unbekannten Forderungen der Sittlichkeit entspricht.

Dazu bietet insbesondere das Spiel Gelegenheit. Denn das Spiel befördert nicht nur den Verkehr mit der Natur, es ist nicht bloß als Damm gegen das Eindringen der so verderblichen Langenweile von Wichtigkeit, es ist nicht bloß die Vorstufe des Denkens; sondern die Anleitung zum Spiel ist die Vorschule der Anleitung zum Handeln. Darum genügt es nicht, wenn Eltern ihre Kinder — um sie zur Ruhe zu bringen oder die Übersättigung im Spiel zu beseitigen oder eine entstandene Mißstimmung aufzuheben — mahnen: „Spielt doch, Kinder!" Vielmehr müssen sie, sobald die Nötigung dazu eintritt, die Kinder zum Spiel anleiten bezw. anhalten. Die Mutter, welche sich sagen lassen müßte, wann und wie sie das zu machen und wie sie die Frage ihres Kindes: „Was soll ich nun thun?" zu beantworten hat, wäre eine schwache Erzieherin.**)

Ebenso wichtig aber als die Anleitung zum Spiel ist es, daß das Kind seine Spielsachen und Kleidungsstücke selbst an den dafür bestimmten Ort bringe, und daß es nicht nur der Mutter, sondern selbst dem Dienstmädchen, soweit seine Kräfte reichen, zur Hand stehe. Alles unnötige Bedienen des Kindes schadet nicht nur der künftigen praktischen Brauchbarkeit desselben, sondern begründet auch eine mangelhafte Handlungsweise.

Noch ist der Wille des Kindes äußerst lenksam. Darum muß es der Erzieher zu seinem Hauptaugenmerk machen, ihn auf das Gute zu lenken. Gerade dadurch wird das hervortretende Schlechte am entschiedensten bekämpft; und leichter ist die Anerziehung des Guten als die Ausrottung des Schlechten.

---

*) Was heißt „Kinder auf andere Gedanken bringen"? Wie und zu welchem Zweck macht man es? — Soll man Kindern die „Notlüge" vom „Klapperstorch", vom „Tod" im unreifen Obst u. dgl. sagen? — Welche Vorteile gewährt das Zusammensein mehrerer Kinder in den Fällen, wo es sich um das Mein und Dein handelt? Welche Nachteile? — Ist es richtig, daß Kinder das Wort „mein" sehr viel früher sprechen und gebrauchen lernen als die übrigen Fürwörter?

**) Soll man das Spiel nach Fröbels Grundsätzen methodisch leiten? Historisch nachweisbar ist die Klapper seit den ältesten Zeiten das erste Kinderspielzeug. Fröbel hat den Ball dazu gemacht. Ob mit Recht? — Zeige, wie die alten, überall anzutreffenden deutschen Kinderspiele mit dem Naturleben gleichen Schritt halten! Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 136—141. — Was geben die jetzigen kunstvollen und kostbaren Spielwaren dem Pädagogen zu denken? — Privatlektüre: „Spiele der Kinder" in J. Pauls Levana.

Ziehen wir nun, indem wir uns das Kind am Ende des 3. Lebensjahres angelangt denken, die Summe aus dem Bisherigen, so können wir sagen: Aus dem Keimzustande seines Seelenlebens ist es in den Knospenzustand übergegangen. Die weitere Entfaltung liegt nun offener vor uns. Noch hat das Kind weitere drei Jahre bis zum Eintritt der Schulpflichtigkeit vor sich. Diese drei Jahre bilden die zweite Periode der Kindheit; dann beginnt das Knaben- und Mädchenalter.

---

2. Die zweite Kindheitsperiode.

A. Die denkende Seite der Seele. — In die zweite Kindheitsperiode, die vom 4. bis zum 6. oder 7. Lebensjahre zu rechnen ist, tritt das Kind als ein sprechendes und insofern denkendes.

Sehen wir uns dieses Denken etwas näher an. Das Kind sagt etwa: „Papa, wenn du dich auf den Boden setzest, dann bin ich so groß wie du"; und falls der Vater sich bereitwillig zeigt, wird alsbald der thatsächliche Beweis hierfür geführt. Das Kind hat mit dem Auge seine und des Vaters Größe gemessen und auf Grund dieser Sinnesanschauung ein Urteil ausgesprochen; zum Beweis desselben will es neben dem sitzenden Vater stehen und etwa noch mit der Hand über den Kopf desselben hinfahren. Aus dieser Beobachtung entnehmen wir folgendes. Alles Denken des 4—6jährigen Kindes ist an die Sinnesanschauungen gebunden, die ihm die Außenwelt in fast überwältigender Masse zuführt, und aus denen es seinen Vorstellungskreis meist unter Beihilfe von leiblichen Thätigkeiten erweitert. Je jünger nämlich ein Kind ist, desto enger hängen die geistigen Thätigkeiten mit leiblichen, namentlich mit Thätigkeiten der Hand zusammen.*) Das Kind lernt denken, wenn es Papier zerknüllt, wenn es die Blätter eines Buches scheinbar gedankenlos von Anfang bis Ende umschlägt oder gar zerreißt, wenn es im Sande wühlt, im Wasser „panscht", seinen Puppenwagen zieht, seinen Ball in die Höhe wirft, Blumen zerpflückt, Schachteln öffnet und zumacht 2c. Daher die Bedeutung derjenigen Spiele, bei welchen das Kind viel zu thun hat;**) daher (im schulpflichtigen Alter) der Vorzug, welchen die russische Rechenmaschine vor der pestalozzischen Einheitentabelle hat, und die Wichtigkeit von Marken, Bohnen, Klötzchen 2c. beim ersten Rechenunterricht.

Die Sinne, auch der Geruchssinn, welcher für die seelische Entwicklung unter allen Sinnen als der letzte von Bedeutung wird, zeigen sich nun sämtlich thätig. Eine Folge hiervon ist der unermüdliche

---

*) Merkwürdig, daß durch die Sprache die Grundthätigkeiten der Hand, das Fassen und Greifen, auf den Geist übertragen sind (fassen, erfassen, begreifen).

**) Nenne solche (Fingerspiele, Schoßreiterspiele, Patschhändchenspiele)! — Leider scheinen die Mütter jene schönen alten Kinderkünste des Papierfaltens, Fadenabnehmens, Fangens mit fünf Steinen u. dgl. immer mehr zu verlernen. Verschwinden dieselben auch in den Schulen? — Empfehlenswert: Barth u. Niederley, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. 5. Aufl. Bielefeld 1899.

Sprecheifer und das beständige Fragen des Kindes. Was es sieht, hört, tastet ꝛc., das benennt es in der Sprache der Familie, nicht ohne eigene wunderbare Wortschöpfungen.*) Das Kind spricht mit sich selbst oder mit seiner Puppe, seinen Steinchen, mit in der Luft fliegenden Störchen, mit dem Monde, ja mit abwesenden Dingen und Personen. Keinen Augenblick sind Eltern und Geschwister vor einer Frage sicher. Charakteristisch für diese Kindheitsperiode sind die Fragen: „Was ist das?" „Wie ist das?" und das 4—7jährige Kind legt in seinen Fragen gar schwere Rätsel vor, z. B.: Giebt es auch stumme Krähen? Warum blühen die Blumen? ꝛc. Daher achtet man — leider — die wißbegierigsten Kinder für die beschwerlichsten, fährt sie an, weist sie ab, gebietet ihnen zu schweigen; und nur wenig Eltern bedauern es, daß alte Leute weniger beantworten können, als Kinder fragen.**)

Dreierlei Erziehungssünden können sich die Eltern jetzt schuldig machen: a. daß sie den Sinnesthätigkeiten, namentlich den Thätigkeiten des Sehens, Hörens und Tastens, sowie den mit Hilfe dieser Sinne zu übenden Geistesthätigkeiten des Beobachtens, Vergleichens und Unterscheidens nicht die ausreichende Nahrung, der Sprechlust des Kindes keine Anregung geben (Absperren von der Außenwelt, besonders von dem Umgange mit Kindern und Tieren); b. daß sie Interesse von ihren Kindern verlangen für Dinge, für welche diese nun einmal durchaus kein Interesse haben, z. B. für das geordnete Besehen eines Bildes, für eine schöne Landschaft, für die Zusammensetzung von Maschinen, für eine Mondfinsternis ꝛc.; c. daß sie, das reiche vielgestaltige Leben unterschätzend, in methodischer Künstelei geordnete Anschauungen und durch sie eine zu frühe Bildung des Verstandes erstreben.

Dieser kommt nun einmal, wie die Volksrede sagt, nicht vor den Jahren, bereitet sich aber jetzt auf sein Kommen vor. Denn wenn das Kind in der ungezwungenen Weise des Plauderns Sätzchen zusammenbringt wie diese: Der Sperling ist ein Vogel, die Gans ist ein Vogel, der Rabe ist ein Vogel; das Kind hat einen Mund, der Sperling hat einen Schnabel, der Hund hat eine Schnauze — dann hat es eine Seelenthätigkeit geübt, welche dem Abstrahieren sehr nahe steht.***) Das Einhelfen der Mutter hierbei ist ebenso natürlich als ersprießlich. Denn

Der Verstand ist im Kinde zu Haus
Wie der Funke im Stein;
Er schlägt sich nicht von selbst heraus,
Er will herausgeschlagen sein. (Rückert.)

Übrigens ist das Gedankenleben des 4—7jährigen Kindes vorwiegend ein Anschauungs- und auf Grund des letztern sich aufbauendes eigentümlich geartetes Phantasieleben. Die Puppe, das

*) „O du Kindermund, o du Kindermund, unbewußter Weisheit froh" (Rückert).

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 15—17. — Ob es richtig ist, daß die rege Sinnesthätigkeit und Frageluft der Kinder abnimmt, wenn sie lesen gelernt haben?

***) Zeige das nämliche an dem bekannten Kinderspiel: „Alle Vögel fliegen hoch"!

hölzerne Pferd, der einfache Holzklotz sind dem Kinde lebende Wesen, zwei hinter einander gerückte Stühle ein zu Großvater und Großmutter rollender Wagen, der runde Stein seine Taschenuhr, eine große und zwei kleine Muscheln seine Kuh und seine Kälber, jedes Bündelchen seine Puppe, jeder Winkel seine Stube. Das Treiben der Erwachsenen wird in staunenswert drolliger Weise nachgeahmt (Puppen-, Pferd-, Schul-, Begraben-, Soldatenspiel 2c.); aus Steinchen, Klötzchen, Stäbchen, besonders gern auch aus nachgiebigen Mitteln (Wachs, Thon, Schlamm, Schnee, Sand) wird mit immer neuer Freude und Erfindungsgabe gebaut und gebildet;*) was der Phantasie die meiste Nahrung giebt (Märchen, bunte Bilder), wird am liebsten gehört und gesehen; und nicht bloß Soldaten, Lehrer, Pferde u. dgl., sondern selbst Prinzen, Feen und Ritter glauben die Kinder wirklich zu sein. Die Lust am eigenen und fremden Fabulieren ist in dieser Zeit besonders stark.

So sehr man an alledem seine Freude und Bewunderung haben darf, so muß man doch dem Überwuchern der Einbildungskraft entgegentreten. Denn wenn Kinder angeblich Geschehenes und Erlebtes erzählen, als ob es wirklich geschehen und erlebt wäre, so sind sie zwar nicht als Lügner zu behandeln, allein der fruchtbare Boden zu späterer Lügenhaftigkeit kann sich jetzt bilden, falls man dergleichen Erscheinungen nicht verständig behandelt, unter Umständen selbst die phantastischen Gaukelspiele der Kinder stört.**)

Von seiner Phantasie unterstützt, macht das Kind in seinem Bewußtsein nun auch den Fortschritt zur naiv gläubigen Ahnung des höchsten Wesens, Gottes. Sonne, Mond und Sterne, das sind die Gegenstände, hinter deren Größe und Herrlichkeit es mit seinem Gemüte und kindlichen Verstande ein noch größeres und herrlicheres Wesen sucht. „Je jünger das Kind ist, desto weniger hör' es das Unaussprechliche nennen, das ihm durch ein Wort nur zum Aussprechlichen wird; aber es sehe dessen Symbole. Wenn in die Natur das Große hineintritt, der Sturm, der Donner, der Sternenhimmel, der Tod: so sprecht das Wort Gott vor dem Kinde aus. Ein hohes Unglück, ein hohes Glück, eine große Übelthat, eine Edelthat sind Baustätten einer wandernden Kinderkirche" (J. Paul).***)

---

*) „Hoher Sinn liegt oft im kind'schen Spiel" (Schiller). — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 36—41.

**) In welchem Gedicht stellt Goethe den Gegensatz zwischen dem „freien Bewußtsein" des Mannes und der „überwältigten Phantasie" des Kindes dar? — Im Knaben- und Mädchenalter ist die Phantasie bei weitem nicht mehr so rege als in der 2. Kindheitsperiode; aber der Achtsamkeit bezw. Pflege bedarf es auch dann noch (Lektüre). Die Entwicklung des Kindes ist auch in dieser Beziehung der Entwicklung der Völker analog. Den Zeiten, in welchen die Phantasie über die Verstandesthätigkeit herrschte, entstammen die Mythen, Sagen, Märchen und ein gutes Teil dessen, was man Aberglauben nennt.

***) Vgl. Pestalozzi (I. Tl. S. 128). — Privatlektüre: Chr. v. Schmid, Wie Heinrich von Eichenfels zur Erkenntnis Gottes kam; Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 45—49.

B. Die fühlende Seite der Seele. — Das in Thränen lachende Auge, diesen unbeschreiblich schönen, in der ersten Kindheitsperiode täglich zu genießenden Anblick, haben wir in der zweiten Kindheitsperiode immer seltener. Mitunter macht es selbst der Mutter Schwierigkeit, das weinende Kind umzustimmen. Das sechsjährige Kind freut sich mit einer ganz andern Freude auf Weihnachten als das dreijährige; und wenn die Mutter begraben wird, dann fühlt es den schmerzlichen Verlust, während das dreijährige Geschwisterchen an den bunten Blumen des Sarges seine Freude hat. Diese Beobachtungen lehren uns, daß unter Einwirkung der nun reichern Anschauungen, der kräftigen Erinnerung und regen Phantasie die Gefühle zunehmen an Mannigfaltigkeit, Tiefe und Dauer. Gleichwohl verharrt das Kind durch diese ganze Periode wesentlich noch auf der Stufe der sinnlichen Gefühle.

Achten wir aber weiter: „Wir wollen wieder nach Hause", pflegen Kinder, die über das dritte Jahr hinaus sind, zu sagen, wenn sie mit ihren Eltern in einer fremden Familie zu Besuch sind, obgleich ihnen hier Annehmlichkeiten aller Art geboten werden. Selbst wenn die Eltern nach einem andern Orte verzogen sind und das Kind an dem neuen Wohnorte die alten Hausgeräte und Spielsachen um sich hat, äußert es doch den Wunsch: „Wir wollen wieder nach Hause." Hieraus ergiebt sich, wie stark in dem Kinde die Liebe des Daheims ist. Unverkennbar tritt in dieser Periode auch eine deutlich ausgeprägte Eltern- und Geschwisterliebe, die Teilnahme an Freude und Schmerz des Brüderchens, der Tonsinn, das Wohlgefallen an guten, das Mißfallen an bösen Handlungen hervor. Darin liegt der Beweis, daß neben den bloß sinnlichen Gefühlen sittliche und geistige Gefühle lebendig werden.*)

Besonderer Pflege bedürfen in dieser Zeit die Gefühle des Mitleids, der Teilnahme und des Wohlwollens. Das 3—6jährige Kind muß gehindert werden, wenn es in seinem Kraftgefühl eine Pflanze zerpflückt, einen Wurm zertritt, nach Menschen und Tieren schlägt. Es darf nicht Zeuge solcher Akte sein, die man als Tierquälerei bezeichnet; dagegen muß man es sehen lassen, wie man der Armen, Kranken und Schwachen sich annimmt.**) — Auch das Gefühl der Furcht beim Alleinsein, in der Dunkelheit ꝛc., sowie dessen Gegenteil, die Dreistigkeit, bedürfen noch besonderer Erwähnung. Es ist eine sehr schädliche Verirrung, wenn man

*) Warum ist der „Struwelpeter" ein schlechtes Kinderbuch? — Von welchen Erwägungen müssen Erzieher sich leiten lassen bei der Wahl von Bilderbogen und Bilderbüchern?

**) Darf man Kinder beim Schlachten der Tauben, Hühner, Schweine ꝛc. zusehen lassen? — Soll man sie mit Tieren spielen lassen oder nicht? Soll man ihnen Tiere zur Pflege übergeben? Sollen sie Mitglieder von Tierschutzvereinen werden? Welchen Wert haben für diese Kindheitsperiode in der in Rede stehenden Beziehung die Heyschen Fabeln? — Sollen (ältere) Kinder sich Käfer-, Schmetterlings-, Eiersammlungen u. dgl. anlegen? — Daß man bettelnden Kindern etwas gebe, gilt bekanntlich als sehr verderblich. Welchen Nachteil aber bringt es den eigenen Kindern, wenn man jene unbarmherzig wegschickt?

Kinder „zu fürchten macht",*) und mancher Mißgriff wird gethan, manche unangenehme Scene im Familienkreise herbeigeführt, wenn Eltern wollen, daß ihre Kinder Fremden gegenüber „dreist sein" sollen. Das „Blödesein" steht einem 4—6jährigen Kinde wohl an.

Gefühllose Härte und gedankenlose Weichlichkeit der Erzieher thun in dieser Periode Schaden für das ganze Leben. Jene erzeugt Reizbarkeit oder bleibende Verstimmung; diese untergräbt die im „feindlichen Leben" unbedingt nötige Kraft des Ertragens und Duldens. „Mit einer Kindheit voll Liebe kann man ein halbes Leben hindurch für die kalte Welt haushalten" (J. Paul).

C. Die wollende Seite der Seele. — „Ich kann sie nicht mehr zwingen!" Das ist eine sehr gewöhnliche Klage der Mütter über ihre 4—6jährigen Kinder. Dazu hört man wohl die Drohungen: „Ich werde es dem Vater sagen" und „Wenn du nur erst in die Schule kommst!" Nun wird von den Eltern schon manche Willensäußerung beklagt, die in der ersten Kindheitsperiode ihr Lachen erregte. Anhaltender Eigensinn, heftiger Trotz, beharrliches Widerstreben, pochendes Verlangen,**) hartnäckiges Leugnen,***) Rechthaberei,†) Plauderhaftigkeit,††) Kommandiersucht, Ungenügsamkeit,†††) Launenhaftigkeit, Roheit gegen seinesgleichen und gegen Tiere, und der Zustand, wo Kinder nicht wissen, was sie wollen, machen manchem Mutterherzen bange, beugen manchen Vater, der Erwachsenen gegenüber als mannhaft, fest und energisch erscheint. Und wenn doch gerade die Väter sich mehr um ihre in dieser Periode stehenden Kinder kümmern wollten! Aber die „Erziehung der meisten Väter ist nur ein System von Regeln, sich das Kind ein paar Schreibtische weit vom Leibe zu halten und es mehr für ihre Ruhe als für seine Kraft zu formen"

---

*) Wie geschieht das? Wie hat man dagegen anzukämpfen? Sollen Kinder „das Gruseln" überhaupt nicht lernen? — Soll man ihnen „Gespenstergeschichten" erzählen, damit sie über die Natur der Gespenster aufgeklärt werden? — Woher wohl das Wohlgefallen (größerer) Kinder an Gespenstergeschichten? — Vgl. die Stelle in Goethes Wahrheit und Dichtung, wo der Dichter sein Vaterhaus schildert (Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 46—49).

**) Davon unterscheiden wir die gutmütige Begehrlichkeit der Kinder dieses Alters. Führe sie vor Weihnachten durch die Straßen der Stadt, sie wollen alles haben, und schließlich sind sie, wenn Weihnachten kommt, mit einer Kleinigkeit zufrieden. — Vgl. Rückerts Märlein vom Bäumchen, das andere Blätter hat gewollt (Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 63—66).

***) Die Behandlung der *ersten Lüge* ist eine der schwierigsten Aufgaben der Erziehung. Wie viele Eltern nehmen überhaupt Notiz davon? — Ist das Fabel- und Märchenerzählen der Erziehung zur Wahrhaftigkeit nicht nachteilig?

†) Wie behandelt man das unausstehliche „Ja! Nein!" zwischen rechthaberischen Geschwistern?

††) Vgl. Goethe, Der getreue Eckart.

†††) Bekanntlich suchen Kinder, wenn ihnen etwa ein Teller mit Kuchen oder Obst gereicht wird, nach dem Größten. Soll man darüber einstweilen schweigend hinwegsehen, oder soll man der dabei thätigen Übung im Messen und Wählen sich freuen, oder soll man die Kinder zurechtweisen? — Welchen erziehlichen Wert hat das in Kinderstuben beliebte „Rücken oder Schneide"?

(J. Paul).*) Diese Wahrnehmungen aus dem Seelenleben des Kindes erinnern uns an das Wort der Schrift (1. Mos. 8, 21): Das Dichten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf.

Die verschiedenen Triebe des Kindes entwickeln sich nun kräftiger. Der Thätigkeitstrieb z. B. lehrt das Kind, ungeheißen der Mutter in kleinen häuslichen Geschäften zur Hand zu sein, und zeigt erfreuliche Beweise innern Wachstums (Baukasten, Stäbchenlegen, Flechten, Ausnähen, Anfänge weiblicher Handarbeiten 2c.).**) Der sog. Zerstörungstrieb erhält eine starke Beimischung vom Wissenstriebe. „Ich erinnere mich", erzählt Goethe, „daß ich als Kind Blumen zerpflückte, um zu sehen, wie die Blätter in den Kelch, oder auch Vögel berupfte, um zu beobachten, wie die Federn in die Flügel eingefügt waren. Ist doch den Kindern dieses nicht zu verdenken, da ja selbst Naturforscher öfter durch Trennen und Sondern als durch Vereinigen und Verknüpfen, mehr durch Töten als durch Beleben sich zu unterrichten glauben." Der Nachahmungstrieb erweist sich als der gewaltigste Hebel zur Entwicklung des Sprachvermögens. Der Geselligkeitstrieb vereint die Kinder zu jenen köstlichen Spielen im Freien und im Zimmer, an denen auch das Herz des Erwachsenen sich freut.

Die Einwirkung auf die Bildung des Willens muß im wesentlichen noch in der bei der vorigen Periode beschriebenen Weise durch die Regelung des Triebelebens, Weiterbildung der Wertschätzung und Anleitung zum Handeln fortgesetzt werden. Das vierjährige Lenchen aber kommt schon mit der Frage: „Nicht wahr, das ist unartig, wenn Anna ein Marienwürmchen tot tritt?" Hieraus sehen wir, daß das sittliche Gefühl des Kindes zu urteilen anfängt. Das sittliche Urteil des Kindes bildet sich nach den Äußerungen und der Handlungsweise der Eltern. Was diese sagen, hält das Kind für richtig, was sie thun, für gut. Das Hervortreten des sittlichen Urteils berechtigt uns, die moralische Belehrung mehr, als es früher geschah, in Anwendung zu nehmen. Doch bleibt ihr gegenüber die praktische Gewöhnung durch die vorhin angegebenen drei Mittel wichtiger.***) Daß man hierbei nicht zu viel ge- oder verbiete, sondern dem Kinde möglichste Freiheit im Handeln lasse; daß man alles sog. „Zärgen" vermeide und verhüte; daß man, ohne ein etwaiges Warum? zu beantworten, einfache Unterwerfung unter ein gegebenes Gebot verlange; daß man die verdiente Strafe mit väterlicher Strenge vollziehe, aber mit mütterlicher Liebe vergessen mache: dies sind Regeln, welche für die Willensbildung des in der bezeichneten Periode stehenden Kindes große Wichtigkeit haben. Ihrer erfolgreichen Anwendung kommt des Kindes

*) Gilt dieses Wort auch von den Lebenskreisen, in welchen „Schreibtische" zur Ausstattung der Zimmer nicht gehören? — Privatlektüre: „Königliche Kinderzucht" in Kehr u. Kriebitzsch, Lesebuch III; Pädadog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 62—75.

**) Ob man nicht einige der Fröbelschen Beschäftigungsmittel zu darstellenden Arbeiten in den Unterklassen unserer Schulen benutzen könnte?

***) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 87.

Gewissen entgegen. Denn obgleich das Kind noch immer nicht zur Klarheit darüber gekommen ist, daß es, „sich selbst ein Gesetz" und daß „des Gesetzes Werk beschrieben sei in seinem Herzen", so fragt doch der Gedanke an das Gebot der Eltern laut genug: Was hast du gethan?

Bevor wir nun in die Knaben- und Mädchenperiode eintreten, wollen wir noch einen Blick auf die Sprachbildung des Kindes werfen. Wenn das Kind gesunde Sprachorgane hat, so gebraucht es dieselben schon in seinem ersten Lebenshalbjahre zur Äußerung seiner Lust und Unlust. Es sind unbeschreibbare Töne, die das Kind von sich giebt. Aber die Mutter weiß recht wohl ihres Kindes Ruflaut, Erzähllaut, Freudenlaut, Jubellaut, Klagelaut, Verwunderungslaut 2c. von einander zu unterscheiden und täuscht sich nicht, ob dasselbe vor Wohlbehagen „krahlt" oder aus Mißbehagen „zankt". „Das Kind will etwas sagen", so hört man die Eltern in dieser Zeit sehr häufig sich ausdrücken. Wir werden jedoch jene Töne nicht anders als durch Reflexbewegungen erklären können, welche sich auf die Sprachwerkzeuge fortpflanzen. Auch der Erwachsene, namentlich der weniger Gebildete, begleitet starke Erregungen mit unwillkürlichen Ausrufen.*) Für die Sprachbildung des Kindes sind diese Reflexbewegungen überaus wichtig. Denn nur durch sie lernt es die Beweglichkeit, Gebrauchsfähigkeit und Gebrauchsweise seiner Sprachwerkzeuge kennen und bekommt eben dadurch auch Lust am Gebrauch derselben. Kinder würden sehr spät sprechen lernen, wenn ihnen das Lallen und Sprechen an sich, d. h. ganz ohne Rücksicht auf den Inhalt des Gesprochenen, nicht so viel Vergnügen machte.**)

Nach und nach erhalten jene Töne den Charakter des sog. „Lallens", und endlich, nämlich mitunter monatelang nach dem Erscheinen des ersten Zahnes, aber doch in der Regel vor Ablauf des ersten Jahres, setzen die Sprachorgane an zur Bildung artikulierter Laute. Eltern und Geschwister sind dabei die Sprachmeister, aber der Sprachdrang kommt von innen und wächst mit der Zunahme und Klärung der Vorstellungen. Die Lippen, durch das Saugen vom ersten Lebenstage an kräftig geübt, zeigen sich nun auch bei der Bildung artikulierter Laute zunächst thätig.***) Bald hört man unter Einwirkung des Vorsprechens jener Sprachmeister ein noch unsicheres „Papapa", aus welchem sich dann zur Freude des Vaters das deutliche „Papa" bald herausschält. Gekannt und zu finden gewußt hat das Kind den „Papa" schon längst. Es geht also die geistige Entwicklung der sprachlichen voraus, wenn auch nicht in dem Maße, als

---

*) Wie ist der Satz zu verstehen: „Von Natur aus spricht der Mensch, und schweigen lernt er erst allmählich"? — Hat der Satz Bedeutung für das schulpflichtige Alter?

**) Mit welcher Thätigkeit des etwa einjährigen Kindes ist das ebenso? — Unterschied der Geschlechter hinsichtlich der Sprechlust! — Womit mag es wohl zusammenhängen, daß Kinder am frühen Morgen und abends nach dem Anbrennen der Lampe am sprechlustigsten sind?

***) Inwiefern ist das Saugen „die erste Kunstleistung des Menschen"?

die Mütter in der Regel meinen („mein Kind versteht alles"). Und dies sei ein Wink für den Erzieher durch die ganze Folgezeit hindurch, daß er vor allem durch die Sachen den Geist bilde und die Sprachbildung nachfolgen lasse. Erst die Sache, dann das Wort!

Im weitern Verlauf lernt nun das Kind immerdar unter Mitwirkung der Ideen-Assoziation (s. S. 27 ff.) zunächst Dinge und Ortsumstände, dann auch Thätigkeiten und Eigenschaften benennen, bis es endlich Worte mit einander verknüpft, wie es schon längst Vorstellungen mit einander verknüpft hatte, z. B. Zucker süß, Stuhl steigen, Milch trinken 2c. Der Satz ist fertig und erhält durch Aufnahme der sprachlichen Beziehungsformen bald auch den korrekten Satzausdruck; schon in seinem 3. Lebensjahre benutzt das Kind selbst die Form des Satzgefüges („Wenn ich erst groß bin, dann" 2c.).*) Dabei jedoch bleibt das Kind in der richtigen Bildung einzelner Konsonanten und namentlich schwererer Konsonantenverbindungen immer zurück, verwechselt „gestern" und „morgen", „weil" und „warum", „Frühstück" und „Abendbrot"; macht aus einem „General-Superintendenten" einen „Superintendenten-General", aus „Staubfäden" „Schmutzfäden", aus einem „Pfropfenzieher" einen „Zierpfropfen", selbst aus einer „Zeitung" eine „Zungtei" und aus „Butterfemmeln" „Wettersummeln"; es versucht, ob es zu sagen hat: Meine Wurst hat nicht „gereicht", oder „geriechen", oder „gerochen". Im allgemeinen lernt das Kind bis zu seinem 6. Lebensjahre die Sprache seiner Familie richtig sprechen und in derselben Zusammenhängendes, wenn auch mit dem bekannten „und da — und da — und da", erzählen. Die Familienglieder haben zu dem Ende nichts weiter zu thun als ihre Sprache den allezeit sprechlustigen Kindern ohne alle methodischen Künste vorzusprechen, ihnen zu erzählen von Gott und Menschen, von Tieren und Pflanzen, vom Säen und Ernten, Kochen und Backen 2c. Ein rechter Familienverkehr kann hier gar nicht irre gehen. Aber wie oft findet man ihn? Daher denn die traurige Erfahrung, daß, ganz abgesehen vom Dialekt, Lehrer die ihnen zur Schulbildung übergebenen Kinder in der Sprachbildung und darum in der Geistesbildung meist zurückgeblieben finden, denn denken können wir nur durch die Sprache; daß andererseits einzelne Kinder ihnen zugeführt werden, die „altklug" sind, d. h. über Dinge schwatzen, die sie gar nicht verstehen.**)

---

*) Ist hiernach die Forderung einiger Methodiker zu berichtigen, welche den Sprachunterricht in der Unterklasse auf den einfachen Satz gegründet wissen wollen?

**) In ähnlicher Weise, wie oben beschrieben, wird man sich die Entstehung der Sprachen überhaupt zu denken haben. Nur waren die ersten Sprachschüler gegenseitig zugleich ihre Sprachlehrer und mußten die den Empfindungen und Wahrnehmungen entsprechenden Lautgebilde selbst schaffen (vgl. 1. Mos. 2, 19 ff.). — Die Sprachforscher führen den durch alle indogermanischen Sprachen wesentlich gleichlautenden Namen des Wolfes auf eine Wurzel zurück, welche „zerbrechen, zerreißen, verwunden" bedeutet. Wie mag hiernach das Wort „Wolf" entstanden sein? — Eine ähnliche sprachbildende Thätigkeit können wir bei unsern eigenen Kindern beobachten. Eins von den meinigen nannte das Petschaft „die Drücke", den Soldaten „Flintrich". Kommt dergleichen auch noch im schulpflichtigen Alter

So, wie im vorstehenden beschrieben, meistenteils aber infolge der elterlichen Vernachlässigung, Gleichgiltigkeit und Bösartigkeit schwächer und schlechter, erhält der Volksschullehrer das Kind, welches mit dem Eintritt in die Schule zugleich seine „erste Sorge" zu überwinden hat, in seine mithelfende Pflege. Wenn man mit den Forderungen der Ärzte und Erzieher das vergleicht, was in den ersten sechs Lebensjahren zur Erziehung des Kindes in der Regel geschieht, dann möchte man sogar meinen, der Lehrer werde nur leibliche und geistige Krüppel erhalten. Aber Gott hat wunderbar geholfen. Fast ausnahmslos bildungsfähig und bildungsbedürftig treten die Kinder in die Schule ein, und nach allen Seiten hin soll der Lehrer sie bilden. Das verlangt seine Erziehungsaufgabe, die man daher häufig als physische, intellektuelle, ästhetische und moralische Erziehung beschreibt.

3. Das Knaben- und Mädchenalter.

A. Die denkende Seite der Seele. — Tausend Dinge am Himmel und auf der Erde, in Haus und Hof, an sich und andern weiß das sechsjährige Kind zu benennen, kann das und jenes darüber aussagen, versteht darüber mit Eltern und Geschwistern zu plaudern. Also hat es eine große Menge und Mannigfaltigkeit von Anschauungen und Vorstellungen durch die Wahrnehmung sich erworben und sodann festgehalten; auch hat die Fähigkeit, dieselben zu reproduzieren, sich mehr und mehr gesteigert. Hierbei wollen wir zunächst stehen bleiben.

1. Das Unterrichtsprinzip der Anschaulichkeit und die elementare Methode. — Nachdem wir uns schon früher das Wesen der Anschauung und Vorstellung klar gemacht hatten, haben wir soeben auf die Menge und Mannigfaltigkeit der Anschauungen hingewiesen, welche das sechsjährige Kind sich erworben. Der Weg zu diesem Erwerb ist, wie wir gesehen haben, die Wahrnehmung, und zwar vornehmlich die äußere, in geringem Grade auch die innere. Ob wir nun das Kind auf diesem Wege weiter führen? Wir beachten folgendes: a. Der Verfasser dieses Buches hat eine vollkommen deutliche Vorstellung von der ostpreußischen Stadt Angerburg; viele Leser werden eine solche nicht haben. Von keinem Dinge können auch wir Erwachsene uns ein vollkommen deutliches Bild machen, es sei denn, daß wir es gesehen, gehört ꝛc. b. Von der alten Stadt Troja, von der Kampfesweise der griechischen Helden, von der Mordlust des Ajax, überhaupt von allen Dingen, die wir weder durch die äußern Sinne um uns noch durch die innern Sinne

der Kinder vor? — Wie ist die Forderung Pestalozzis zu beurteilen, daß „die Töne, aus denen die Sprache besteht (ba, ba, ba, da, da, da, ma, ma, ma, la, la, la ꝛc.), nach Anleitung eines Buchstabierbuches selbst dem Kinde in der Wiege vor die Ohren gebracht, durch öftere Wiederholung tief eingeprägt und unvergeßlich gemacht werden"? — Gehören zu den methodischen Künsten auch jene alten, in Kinderstuben beliebten Sprechübungen wie: „Wir Waschweiber wollten weiße Wäsche waschen, wenn wir wüßten, wo warmes Wasser wäre"?

in uns wahrgenommen haben, können wir alle uns ein nur annähernd deutliches Bild machen. c. Von der bezeichneten Kampfesweise gewinnt der Soldat ein deutlicheres Bild als etwa der Bauer. Die Vorstellungen, welche jener hat, sind nach dieser Seite hin reicher und ergiebiger als die des letztern; leichter findet er also durch Kombinationen entsprechender Vorstellungen die gesuchte Anschauung. d. Kein Mensch hat je denken gelernt, ohne vorher eine Menge von Anschauungen und Vorstellungen gewonnen zu haben. Denken heißt eben mit den gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen operieren. Das Denken auch des „Denkers" bedarf fortwährend der Anregung durch neue Anschauungen. e. Wohl und Wehe der meisten Menschen hängt davon ab, ob sie mit der konkreten Welt umzugehen wissen, ob sie verstehen, „die Dinge zu nehmen, wie sie sind". f. Es liegt in der konkreten Welt eine Fülle von Anregungen für das Gemüt, die keine Denkwelt ersetzen kann.

In diesen Punkten ist der Satz begründet: Aller Unterricht muß anschaulich sein. Insbesondere gilt dieser Satz in der Volksschule. Denn die Schichten der Nation, welche in der Volksschule ihre gesamte Schulbildung erhalten, sind durch ihr ganzes Leben hindurch auf die anschauende Erkenntnis vorzugsweise angewiesen.

Diejenige Unterrichtsmethode, welche keinen andern Ausgangspunkt kennt als die Anschauung, welche in ihrem Fortgange stets der seelischen Entwicklung des Kindes sich anschließt und daher den bekannten Sätzen folgt: Eile mit Weile! Vom Leichten zum Schweren! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Vom Nahen zum Fernen! Vom Bekannten zum Unbekannten! Unterrichte lückenlos! Gieb nicht zu viel auf einmal! Leg die Fundamente sicher und laß sie nie wankend werden! — welche endlich, von der Vollständigkeit des Materials ganz absehend, ihr Ziel einzig in der Ausbildung des Zöglings findet, heißt die elementare Methode. Die wissenschaftliche Methode geht aus von allgemeinen Begriffen und Prinzipien, folgt in ihrem Fortgang einer streng logischen Entwicklung und strebt nach einer vollständigen und systematischen Darstellung des zu behandelnden Stoffes.*)

2. Das Beharren und Reproduzieren der Vorstellungen. Das Gedächtnis. Die Fertigkeit. — Erworbene Vorstellungen jeder Art beharren in der Seele. Dies haben wir früher bereits gesehen. Fragen wir uns nach den Ursachen dieser Erscheinung. Da dieselbe schon in der frühesten Kindheit fast gleichzeitig mit dem Vermögen zu Wahrnehmungen von uns beobachtet werden kann, so werden wir annehmen müssen, daß, wie dieses, so auch das Vermögen, einmal gehabte Empfindungen und Wahrnehmungen festzuhalten, der Seele angeboren sein muß. Nun hält erfahrungsmäßig der eine eine Vorstellung leichter fest, der andere schwerer: die Festhaltungsfähigkeit der Seele ist, wie jede

*) Zeige den Unterschied beider Methoden an zwei Schriften, von denen die eine elementar, die andere wissenschaftlich verfährt! — Wie unterscheidet sich die elementare Behandlung des pythagoräischen Lehrsatzes von der wissenschaftlichen?

Seelenkraft, bei verschiedenen Menschen verschieden. Manche Vorstellungen werden scheinbar gar nicht festgehalten. „Ich habe ihn einmal gesehen, aber ich kann mir keine Vorstellung mehr von ihm machen" — hört man häufig sagen. Die einst gewonnene Vorstellung ist durch andere Vorstellungen verdunkelt. Sie hatte sich eben nur auf Grund einer einmaligen, vor längerer Zeit geschehenen Wahrnehmung gebildet. Wäre die Vorstellung durch öftere Wahrnehmung, vielleicht gar gestern noch erneuert worden, dann würde sie festgehalten worden sein. Aber selbst eine gestern gewonnene Vorstellung kann heute verschwunden sein. Achtjährige Kinder werden in eine Tierbude geführt. Von allen Tieren wissen sie am folgenden Tage zu erzählen; aber daß sie auch eine wilde Gans gesehen haben, darauf können sie sich nicht besinnen. Der Lehrer selbst hat sie auf die Gans hingewiesen; aber sie haben ihre Aufmerksamkeit auf die größern, auffälligern Tiere hingerichtet.

Also die angeborne Festhaltungsfähigkeit der Seele, die öftere Erneuerung einer Vorstellung und die Aufmerksamkeit sind die Bedingungen, von denen das Beharren der Vorstellungen abhängt.

Aber selbst die vollständig klare Vorstellung meines Jugendfreundes kann mir verdunkelt werden oder scheinbar ganz abhanden kommen. Wie wird sie reproduziert? a. Ich sehe meinen Freund wieder oder wenigstens dessen Bild. Dies ist die unmittelbare Reproduktion.*) b. Ich gehe den nämlichen Weg wieder, auf dem ich vielmals mit meinem Freunde spazieren gegangen bin: plötzlich steht er lebendig vor meiner Seele. Dies ist die mittelbare Reproduktion, ein Werk der Ideen-Assoziation (Gedanken-Vergesellschaftung).**)

Die Ideen-Assoziation ist vielfacher Art. a. Ich zeige im Unterricht ein Barometer und spreche dabei: Das ist ein Barometer. Wenn ich nun in einer folgenden Stunde das Barometer zeige, so wissen die Kinder zu sagen: Das ist ein Barometer. Wenn ich aber den Namen Barometer ausspreche, ohne es zu zeigen, so wird doch die bereits gewonnene Vorstellung des Barometers reproduziert. Die durch das Auge gewonnene Vorstellung des Dinges Barometer und die durch das Ohr gewonnene Vorstellung des Wortes Barometer sind in der Art eine Verbindung eingegangen, daß die Erweckung der einen die Erweckung auch der andern hervorrief. — Vorstellungen, die gleichzeitig oder unmittelbar nach einander ins Bewußtsein treten, gesellen sich zu einander und erwecken sich gegenseitig (Gesetz der Gleichzeitigkeit). Auf diesem Gesetz beruht das Lernen der Muttersprache und fremder Sprachen, das Lesenlernen ꝛc. b. Unsere Schüler lernen das ABC, indem wir es ihnen

*) Zu ihr rechnet man auch die sog. „freisteigende" Vorstellung. Das Bild meines Freundes tritt in meinem Bewußtsein hervor, ich weiß nicht wie; die Melodie eines Liedes fällt mir ein, ich weiß nicht wie; ein ganz absurder Gedanke kommt mir in den Kopf, ich weiß nicht wie. — Ob es überhaupt „freisteigende" Vorstellungen geben kann, oder ob alle „gehoben" werden müssen?

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 23.

öfter vorsprechen und sie dasselbe mit Hilfe ihrer Fibel wiederholen lassen. Wenn sie es können, so wird die Vorstellung B von der Vorstellung A, und so jede folgende Vorstellung der angegebenen Reihe von der vorhergegangenen erweckt. — Vorstellungen wecken sich in derselben Reihenfolge, in welcher sie ursprünglich im Bewußtsein gewesen sind (Gesetz der Reihenfolge). Auf diesem Gesetz beruht das Lernen der Wochen- und Monatsnamen, der Sprüche, Gedichte, Melodieen 2c., das Hersagenkönnen, wenn man die Anfangsworte angegeben hat 2c. c. Die Schüler haben die Worte des 1. Artikels gesprochen: Ich glaube an den Schöpfer Himmels und der Erde. Der Lehrer sagt: „Wir wollen uns diese Worte an einer biblischen Geschichte klar machen", und in den Schülern wird sofort die Vorstellung von der Schöpfungsgeschichte lebendig. Oder die Schöpfungsgeschichte wird behandelt, und der Lehrer fragt: „In welchen Worten des apostolischen Glaubens bekennen wir, daß Gott die Welt geschaffen hat?" Sofort werden jene Bekenntnisworte reproduziert. — Vorstellungen, welche etwas Gleiches oder Ähnliches haben, verknüpfen sich mit einander und wecken einander bei der Reproduktion (Gesetz der Ähnlichkeit). Der Anblick des Wolfes erweckt die Vorstellung Hund, der Anblick des Tigers die Vorstellung Katze, der Anblick einer fremden Schule die Vorstellung meiner eigenen 2c. Auf diesem Gesetz beruht die Bildung der Durchschnittsbilder und Begriffe, der Unterrichtsgrundsatz: Vom Bekannten zum Unbekannten, die bildliche Ausdrucksweise durch die Metapher, die Sacherklärung vermittelst der Vergleichung. d. Ein Seminarist fragte: „Wer brachte die Kindlein zu Jesu?" Und da die gewünschte Antwort („die Mütter") nicht erfolgte, stellte er zunächst die Frage: „Befinden sich denn die kleinen Kinder am meisten beim Vater?" Diese Frageweise ist nicht gerade löblich, allein der Zweck wird erreicht; die Schüler bringen nun die gewünschte Antwort. — Vorstellungen, welche etwas Gegensätzliches oder nur Verschiedenartiges haben, erwecken einander ebenso wie Vorstellungen, die etwas Gleiches oder Ähnliches haben (Gesetz des Gegensatzes).

Alles unwillkürliche Sicherinnern, alles Merken einer Wörter-, Zahlen- oder Gedankenreihe, alles Sichbesinnen, Beobachten, Denken geschieht nach jenen vier Gesetzen.*)

---

*) Erkläre das unsichere Einsetzen der Schüler, wenn sie anfangen herzusagen! — Wie ist das „Steckenbleiben" beim Hersagen zu erklären, und bei dem Versuch, weiter zu kommen, die Wiederholung der eben gesprochenen Worte? — Welcher Unterschied ist zwischen dem „Steckenbleiben" und dem „Herauskommen"? — Warum können die Schüler mancher Schulen das Einmaleins nicht rückwärts, und wir alle das Alphabet nur schwer, ein Gedicht gar nicht rückwärts hersagen? — Warum wissen unsere Schüler sicherer, wieviel 6×6, als wieviel 6×7 ist? — Warum fangen manche die Achterreihe von vorn an, wenn sie nach 6×8 gefragt werden? — Warum wissen sie sicherer, wieviel sechs mal sieben, als wieviel sechs mal sieben ist? — Wie ist das bei Schülern häufige Hinübergleiten aus der Erklärung des 3. in die des 4., des 7. in die des 9. Gebots, des 1. Artikels in die der 4. Bitte, aus der Melodie „Gott des Himmels" in die Melodie „Freu

Folgende zwei Sätze haben wir nun gefunden: Vorstellungen beharren unter gewissen Bedingungen in der Seele; Vorstellungen werden nach gewissen Gesetzen in der Seele reproduziert. Ein Gedächtnis im Sinne eines besondern Seelenvermögens, das die Vorstellungen ꝛc. zu bewahren und wieder von sich zu geben hätte, giebt es hiernach nicht. Vielmehr müssen wir uns so ausdrücken: Die Seele ist „Gedächtnis", sofern sie Gedachtes (Vorstellungen ꝛc.) festhält und nach den Gesetzen der Assoziation wieder denkt.*) Doch hat man den hergebrachten Ausdruck im Schulleben und sonst beibehalten; und man spricht von einem guten und schlechten, von einem Wort-, Sach-, Zahlen-, Ortsgedächtnis ꝛc., je nachdem jene Festhaltungs- und Reproduktionsfähigkeit sich größer oder geringer, für Wörter oder Zahlen ꝛc. sich besonders kräftig erweist. Die Festhaltungsfähigkeit erweist sich um so kräftiger, je mehr der Seele das Verständnis einer Sache eröffnet ist, je inniger und öfter neue Vorstellungen mit schon erworbenen sich verbinden (assimilieren), je mehr das Interesse für die neuen Vorstellungen erweckt wird.**)

Die auf diese Weise bewirkte Aneignung eines Vorstellungsstoffes nennt man judiziöses Memorieren (judicium = Urteil) oder verstandesmäßiges Lernen. Unsere Seele ist aber auch so organisiert, daß sie bloß äußerlich aneinandergereihte Wörter (z. B. die Buchstabennamen, die Präpositionen, welche den 3. Fall regieren ꝛc.), ganz unverstandene Gedichte, Sprüche ꝛc., sofern diese nur recht oft wiederholt werden, sich aneignet und behält. Dies ist das mechanische Memorieren oder gedächtnismäßige Lernen. Jenes geschieht nach den Gesetzen der Ähnlichkeit und des Gegensatzes, dieses nach den Gesetzen der Gleichzeitigkeit und

---

dich sehr, o meine Seele" zu erklären? Vgl. Gerok, Des deutschen Knaben Tischgebet (Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 30). — Welche Hilfe gewährt das sog. Lokalgedächtnis beim Memorieren und Behalten? — Warum schreibt der Lehrer eine Jahreszahl, die behalten werden soll, an die Wandtafel? — Warum „überblickt" ein Schüler seine Lektion noch einmal vor Beginn der Unterrichtsstunde? — Was heißt: „Der Redner hat den Faden verloren"? — Was heißt „sich besinnen"? — Welche Mittel wendet man in den Schulen an, damit die Kinder sich besinnen? — Welche Weise des Einhelfens ist aus psychologischen Gründen vorzuziehen? — Nach welchem Gesetz geschieht die zusammenhängende Wiederholung eines eben besprochenen Pensums? — Warum verlangt man sie in der Regel nur von fähigern Schülern? — Wie weit beruht das Antworten auf der Ideen-Assoziation? — Wie kann durch Schuld des Lehrers die Ideen-Assoziation zur Unaufmerksamkeit verleiten? — Ob die Plauderhaftigkeit der Mädchen auf eine lebendigere Ideen-Assoziation zurückzuführen ist? — Was giebt die Etymologie der Ausdrücke „sich merken, sich einprägen, sich besinnen, sich erinnern" zu denken? — Reproduktion und Erinnerung decken sich nicht. Die Reproduktion ist „die Wiederkehr verdunkelter Vorstellungen in das Bewußtsein", die Erinnerung ist „eine mit subjektivem Anteil vollzogene Reproduktion". Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 23—30.

*) Fauth, Das Gedächtnis (Sammlung von Abhandlungen ꝛc., herausgegeben von Schiller u. Ziehen. I. Bd. Heft 5). Berlin 1898.

**) Was will J. Paul mit dem Satze sagen: „Das beste Wörterbuch ist ein Lieblingsbuch"; Hippel mit der Forderung: „Inokuliere alles auf dein Lieblingsstudium"; Goethe mit dem Satze: „Wo der Anteil sich verliert, verliert sich auch das Gedächtnis"?

Reihenfolge. Auch das mechanische Memorieren ist durchaus nicht gering zu achten; denn selbst vieles von dem „verstandesmäßig Gelernten" muß mechanisch memoriert werden, wenn es „sitzen" soll. Namentlich Kindern wird das mechanische Memorieren leicht; deshalb sorge man dafür, daß sie die unentbehrlichen „Gedächtnisstoffe" für alle Zeit sich aneignen.*) Einer „Gedächtniskunst" (ingeniöses Memorieren — ingenium = Geist, Witz) bedarf es nach keiner Seite hin. Aber das Anschreiben einer zu merkenden Jahreszahl, das wiederholte Aufschreiben eines falsch geschriebenen Wortes, das laute Sprechen beim Memorieren, der Hinweis auf irgendwie regelmäßige Zahlengruppierung (333, 975, 1347—1437) 2c. bietet ähnliche Stützen wie der Rhythmus und Reim beim Erlernen von Gedichten.**) Alle Weisen des Memorierens kommen darin überein, daß man mit Bewußtsein und Absicht dasselbe thut, was bei der Ideen-Assoziation unwillkürlich geschieht.

Bald nach dem Eintritt in die Betrachtung des Knaben- und Mädchenalters haben wir vom Gedächtnis gehandelt. Warum? „Da die Bestimmung des unreifen Lebensalters nicht ist, selbständig zu sein, so wird auch von ihm nicht erwartet werden dürfen, daß es selbst Gedanken schaffe, sondern daß es sich aneigne, was ihm vorgedacht worden ist. — Dem Gedächtnis einprägen ist im intellektuellen Gebiete, was Gehorsam im praktischen. — Es giebt beim Kinde nur einen Talentmesser, das Gedächtnis, wie es nur einen Sittlichkeitsmesser giebt, den Gehorsam. In derselben Zeit, wo eine falsche Pädagogik den Gehorsam aus der Welt schaffte, indem sie vorschlug, den Kindern stets die Gründe jedes Gebotes mitzuteilen, in derselben Zeit polemisierte man auch gern gegen das Gedächtnis. Es sollte, wie man sich ausdrückte, anstatt des Gedächtnisses der Verstand geübt werden. — Ein Kinderkopf verträgt nicht nur, sondern erfrischt sich durch vieles Lernen; nur eins macht ihn krank und vielleicht für zeitlebens: das unzeitige Hervorrufen des eigenen Denkens" (Erdmann, Psycholog. Briefe).

Wie das Gedächtnis, so findet auch die Fertigkeit in den Reproduktionsgesetzen ihre psychologische Begründung. Wir wollen uns das an der Fertigkeit im orthographischen Schreiben klar zu machen suchen. Es sei der Satz: „Das Leben ist kurz" zu schreiben, und es wird dieser Satz zu dem Zweck vorgesprochen. Die einzelnen Wörter desselben sind die Glieder einer größern Vorstellungsreihe, des ganzen Satzes; die einzelnen Laute sind die Glieder kleinerer Vorstellungsreihen, der Wörter. Sobald der Satz geschrieben werden soll, werden auf Grund der bei früher angestellten Lese- und Schreibübungen stattgefundenen Assoziation

*) Wie ist das Memorieren religiöser Stoffe zu rechtfertigen, die doch erst durch eine gereifte Lebenserfahrung zum vollen Verständnis kommen können?

**) Gehört hierher die Verkehrtheit mancher Kopfrechner, die Zahlen im Kopfe als Ziffern zu behandeln? — Was versteht man unter Memorierversen? Was ist davon zu halten? Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 215 f. — Privatlektüre: Schubert, Geschichte der Seele. II. Bd. und Erdmann, Psychologische Briefe, unter den betreffenden Kapiteln.

der Laut- und Lautzeichenvorstellungen die letztern durch die erstern erweckt, und die Hand wird durch den Willen in Bewegung gesetzt, um die entsprechenden Lautzeichen in der gehörigen Reihenfolge darzustellen. Bei dem noch ungeübten Schüler vollziehen sich diese Prozesse langsam. Mehr oder weniger mühsam muß er, bevor er schreibt, das entsprechende Lautzeichen, zum Teil unter Wachrufen der Regel (groß D, groß L, rz, nicht rtz) sich vorstellen; mehr oder weniger mühsam muß er auch die entsprechende Muskelbewegung sich gegenwärtig machen und durch seinen Willen regulieren, ehe er den Buchstaben bezw. das Wort schreiben kann. Anders ist das mit dem geübtern Schüler. Er hat es „in den Fingern", pflegt man zu sagen. D. h.: Nicht bloß die Laut- und Lautzeichenvorstellungen haben sich bei ihm in dem Grade assoziiert, daß die eine durch die andere sofort erweckt wird; sondern mit jenen Vorstellungen hat sich auch die entsprechende Finger-(Muskel-)Bewegung so innig assoziiert, daß die letztere sich vollzieht ohne irgend erhebliche Mühe der Seele wie der Muskeln, gleichsam unwillkürlich, ähnlich einer Reflexbewegung. Dies können wir uns nur durch die Annahme erklären, daß die nämlichen Reproduktionsgesetze, welche in der Seele für Vorstellungen gelten, auch in unserm Nervensystem herrschen. Wo nun jene innige Assoziation zwischen den Gliedern einer Vorstellungsreihe und entsprechenden Bewegungen unsers Körpers sich findet, da ist eine Fertigkeit vorhanden. „Das Geheimnis aller Virtuosität beruht darauf, willkürliche Bewegungen zu unwillkürlichen oder den Körper anstatt zu einem Instrument, auf welchem man spielt, vielmehr zu einem, welches selber spielt, zu machen" (Lazarus).

Wo das Gedächtnis der Schüler den Wünschen der Lehrer nicht entspricht, da klagen diese über Vergeßlichkeit, wo die Aneignung einer Fertigkeit erhebliche Mühe bereitet, über Ungeschick.*)

3. Die Apperzeption.**) — Es ist eine bekannte Thatsache, daß die parallelen Reihen einer Straße oder Allee uns in der Ferne als konvergierend erscheinen. Nach physikalischen Gesetzen muß das so sein. Aber es fällt uns nicht ein, an der Parallelität jener Reihen auch nur einen Augenblick zu zweifeln; ja wir würden, wenn wir einmal in eine Straße oder Allee mit wirklich konvergierenden Reihen träten, diese für

---

*) Zeige, wie die Aneignung einer Fertigkeit auf der Assoziation von Vorstellungen und Bewegungen beruht, noch an der Fertigkeit im Klavierspiel! — Sind die Ursachen der zahlreichen Klagen über das Vergessen vorzugsweise in den Schülern oder in den Lehrern zu suchen? — Ob sich etwas Vergessenes ganz und gar verloren hat? — Bei was für Leuten findet sich die Vergeßlichkeit als unverschuldete, als verschuldete Schwäche? — Suche den sittlichen Nachteil der Vergeßlichkeit! — Was heißt „etwas fürs Vergessen lernen"? — Kommt dergleichen in der Volksschule vor? — Kann in der Volksschule „alles präsent" gehalten werden? — Warum stocken die Schüler, wenn sie die 2., 3. ꝛc. Strophe sicher auswendig gelernter Lieder singen sollen? — Ob es „angebornes Ungeschick" giebt? — Welche Nationen, welche einzelnen deutschen Stämme zeichnen sich durch Anlagen zu Fertigkeiten aus? — Wie unterscheidet sich Virtuosität von Tugend?

**) K. Lange, Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 6. Aufl. Leipzig 1899.

parallel halten. Woher das? Wir wissen aus der Erfahrung, daß die Reihen einer Straße oder Allee in der Regel parallel sind; und indem nun die Vorstellung, welche wir bereits von der Straße oder Allee haben, durch die neu eintretende Vorstellung reproduziert wird, wird diese durch jene bestimmt bezw. berichtigt. Dies gilt nicht bloß von den Wahrnehmungen des Gesichtssinnes, sondern von Wahrnehmungen jeder Art, auch von denen des innern Sinnes: Neu eintretende Vorstellungen jeder Art werden durch ältere ähnliche Vorstellungen aufgenommen, ergänzt, umgewandelt. Man bezeichnet diese Thatsache als Apperzeption (Aneignung, Auffassung) der Vorstellungen und nennt die ältere Vorstellung die apperzipierende, die neu eintretende die apperzipierte.*) Wo die apperzipierenden Vorstellungen fehlen, da kann selbstverständlich überhaupt nicht apperzipiert werden; wo sie falsch sind, da muß notwendigerweise eine falsche Auffassung folgen; wo sie an Unklarheit leiden, da muß neue Unklarheit entstehen. Daher vermag ein etwa sechsjähriges Kind dem Beweise des pythagoräischen Lehrsatzes nicht zu folgen, es hält eine Landkarte für ein buntes Bild, das Bild eines Tigers für das einer Katze.

Hieraus erhellt die Wichtigkeit, welche die Apperzeption im Schulleben hat. Der Lehrer muß mit dem Vorstellungskreise seiner Schüler genau bekannt sein und an diesen sich stets anschließen, wenn er ihnen überhaupt beikommen will; und gar verschieden ist dieser Vorstellungskreis je nach dem Alter, Geschlecht, Stand, Wohnort und der bisherigen Erziehung der Kinder.**) Er muß nach allen Seiten hin der größten Klarheit sich befleißigen, wenn die Schüler ihn selbst und sich unter einander verstehen sollen. Er muß falsche Vorstellungen seiner Schüler aufzufinden und zu beseitigen wissen, wenn solche der richtigen Auffassung entgegenstehen. Er darf nur da auf Aufmerksamkeit rechnen, wo neue Vorstellungen an alte sich leicht und unter dem wohlthuenden Gefühl innerer Sättigung und Befriedigung anschließen. Er hat die Langeweile mit ihrem ganzen bösen Gefolge zu gewärtigen, wo den apperzipierenden Vorstellungsmassen des Neuen zu wenig geboten wird, als daß sie in der Thätigkeit des Apperzipierens sich gefördert fühlten.***)

---

*) Wie verschieden ein und dieselbe Sache apperzipiert wird, das lehre uns die Bezeichnung des Begriffes „Herr". Der Deutsche apperzipiert den Herrn als den Erhabenen, Vornehmern; der Lateiner als einen Hauseigentümer; der Grieche als einen Machthaber; der Pole als einen Hüter, Bewahrer; der Litauer als einen Volksstarken. — Zeige die Verschiedenheit der Apperzeption eines Mannes und Kindes an Goethes Erlkönig! — Zeige, wie verschieden der Anfänger im Lesen und der geübte Leser beim Lesen apperzipieren! — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 32—37.

**) Was heißt „tauben Ohren predigen"? — Was will der Unterrichtsgrundsatz besagen: „Vom Bekannten zum Unbekannten"?

***) Schwierigkeiten des Massenunterrichts, der ungeteilten und gemischten Schule. — Nachteil des Fachsystems, des häufigen Lehrerwechsels und der fluktuierenden Bevölkerung. — Auch auf sittlichem Gebiet ist die Apperzeption von Bedeutung. Die Unverträglichkeit zwischen Eheleuten, Kollegen ꝛc. wird häufig darauf zurückgeführt, daß sie „einander nicht verstehen". Ein und dieselbe Sache,

4. Das Denken. Der Verstand.

Es ist mit der Gedankenfabrik
Wie mit einem Webermeisterstück,
Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber, hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

So Goethe; und indem wir seine Worte uns aneignen, geben wir damit zu, daß das Kind, sobald es Vorstellungen bilden lernt, bereits mitten in der Denkarbeit steht. Es ist in der That so. Denken heißt Vorstellungen bilden, verknüpfen, reproduzieren, apperzipieren; aber es ist mehr, als wir bis jetzt gesehen haben.

Bevor wir dieses Mehr kennen lernen, haben wir uns den intellektuellen Standpunkt eines in die Schule eintretenden Kindes klar zu machen. Wir knüpfen an früher Gesagtes an. Wir haben ausgeführt, daß schon das 4—6jährige Kind Operationen ausführt, welche dem Abstrahieren nahe stehen. Sehen wir nun, was das in die Schule eintretende Kind gelernt hat. Es bringt etwa die Heysche Fabel „Komm nun, mein Hündchen, zu deinem Herrn" aus dem elterlichen Hause mit. Einen „Begriff" vom „kommen", von einem „Hund" und „Herrn", vom „sitzen", von der „geraden" Richtung ꝛc. hat das Kind nicht. Aber, um uns die Sache an dem Worte „Hund" klar zu machen — es hat verschiedene Hunde gesehen, hat unbewußt das, worin Hunde von einander sich unterscheiden (Farbe, Größe ꝛc.), unbeachtet gelassen, hat das, worin Hunde einander ähnlich sind, ebenso unbewußt festgehalten. So hat es in seiner Seele durch Erfahrung ein Bild davon bekommen, wie Hunde im allgemeinen oder durchschnittlich aussehen. Die so gewonnenen Vorstellungen wollen wir Allgemeinbilder oder Durchschnittsbilder nennen. Allgemein- oder Durchschnittsbilder sind Gesamtvorstellungen, welche auf dem Wege unbewußter Erfahrung gewonnen werden. Von den Anschauungen unterscheiden sie sich darin, daß sie nicht unmittelbare Abbilder der Wirklichkeit, Einzelvorstellungen, sind, von den Begriffen darin, daß sie nicht Produkte bewußter Abstraktion sind.

Auf dem nämlichen Erfahrungswege lernt das Kind auch urteilen, schließen, einteilen;*) und es ist vor der Hand gar kein Grund vorhanden, es von diesem Wege abzubringen. Denn in der That operieren selbst Erwachsene, und zwar keineswegs bloß der ungebildete Haufe, vorzugsweise mit den auf dem Wege der Erfahrung gewonnenen Durchschnittsbildern, -Urteilen und -Schlüssen. Deshalb bleibe das Kind in den ersten Schuljahren dabei stehen, von den Gegenständen der konkreten Welt sich Durchschnittsbilder anzueignen und in der angegebenen Weise urteilen,

---

unter Lehrern bekanntlich selbst das Tüpfelchen über dem i, wird eben gar verschieden apperzipiert, je nach Beschaffenheit der apperzipierenden Vorstellungen, auf die man sich in streitigen Fällen beruft als auf seine Erfahrungen, Gesichtspunkte, Grundsätze, Gewohnheiten und Begriffe. — Vgl. noch Goethes bekannten Spruch: „Wer nie sein Brot mit Thränen aß" ꝛc.

*) Zeige das an den Beispielen!

schließen, einteilen zu lernen. Wenn ein Kind beim Unterrichte für die gehörten oder gelesenen Wörter und Sätze die entsprechenden Durchschnittsbilder, -Urteile und -Schlüsse in seinem Bewußtsein wachruft, dann sagt man: „Es faßt auf, es folgt dem Unterricht." Geschieht dies nicht, dann sind ihm alle Worte nur leere Schälle, die es unter Umständen wohl mit dem mechanischen Gedächtnis festhält, ohne sie aber zu seiner Weiterbildung zu verwerten.

Auf dem eben beschriebenen Wege der Erfahrung erhält das Kind jedoch keine klare Übersicht über die mannigfaltigen Dinge und gewinnt keine wirksame Einsicht in die Ordnung der uns umgebenden Erscheinungen der Außenwelt. Zu einer solchen Über- und Einsicht zu gelangen, ist aber des Menschen würdig.

Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand. (Schiller.)

Auch ist jener Weg der Erfahrung ein unsicherer Weg.*) Endlich verlangen die Fragen des etwa neunjährigen Kindes nach dem Wie und Warum immer dringender ihre Befriedigung. Von jetzt ab also sind im Schulunterricht in steigendem Maße Begriffserklärungen, Regeln, Lehrsätze, Beweise, Einteilungen, kurz solche Seelengebilde berechtigt, welche in der Außenwelt gar nicht gegeben, sondern einzig und allein Produkte unsers Denkens sind. Die Grundlage aller dieser Seelengebilde ist der Begriff, auf dessen Wesen wir also noch eingehen müssen.

Von einer Uhr gewinnt schon das einjährige Kind eine Vorstellung. Sind zwei Uhren im Hause, so bildet das 2—3jährige Kind sich ein Durchschnittsbild, vermittelst dessen es eine dritte Uhr, wenn diese nicht gar anders ist, als Uhr erkennt. Das Durchschnittsbild des fünf- oder sechsjährigen Kindes ist schon deutlicher; aber ein bloßes Uhrgehäuse oder Zifferblatt nennt es auch seine Uhr, ein rundes Pappstückchen trägt es als solche in der Tasche, und eine Sonnenuhr wird es zunächst nicht seinem Durchschnittsbild unterordnen können. Erst durch Anschauung vieler verschiedenartiger Uhren und durch das Vergleichen derselben unter einander kommt das Kind dahin, die unwesentlichen, den einzelnen Uhren anhaftenden Merkmale (ob groß oder klein, rund oder eckig, mit Gewicht oder Feder, von Silber oder Holz 2c.) fallen zu lassen (davon zu abstrahieren) und die wenigen wesentlichen Merkmale (künstlich konstruierter Apparat oder Mechanismus, der zum Anzeigen der Stunden dient) in eine Einheit des Bewußtseins zu begreifen (sie zu kombinieren). Nun gruppiert es auch leicht die Uhren in Sonnen-, Sand-, Räderuhren (Gattungen), die letztern wieder in Gewicht- und Federuhren (Arten), die Federuhren in Taschen- und Stutzuhren (Unterarten) 2c. So kommt

*) Wie unterscheidet sich etwa das Durchschnittsbild des Baumes, welches der Pommer hat, von dem des Italieners? das Durchschnittsbild der Frömmigkeit, welches der evangelische Christ hat, von dem des Katholiken? — Zeige im Anschluß an Hebels „Maulwurf", wie trüglich Erfahrungsschlüsse sind!

das Kind zu allgemeinen Begriffen, es denkt, es operiert mit seinem Verstande.

Aus dem Bisherigen ist klar, daß wir uns den Verstand nicht etwa als eine bis dahin schlummernde Fähigkeit zu denken haben, sondern gleichsam als ein aus den bisherigen Vorstellungen gewonnenes, nun in denkender Arbeit sich thätig erweisendes und vergrößerndes Kapital.

Vom innerlichen Wachstum getrieben vervollkommnet sich der Geist des in der schulpflichtigen Periode stehenden Kindes selbstthätig durch die Bildung neuer und immer klarerer Begriffe, desgleichen durch Bildung von Urteilen, Schlüssen, Kombinationen ꝛc., also von solchen Seelengebilden, die gar nicht, wie die Vorstellungen, auf äußerlichen Anschauungen unmittelbar ruhen. Bei dieser Arbeit bereichert, klärt, berichtigt das Kind zugleich seine Sprache, „der Seele Thor". Daher kann die Verpflichtung der Erzieher, dem Kinde bei der Ausbildung seines Verstandes behilflich zu sein, nicht in Zweifel gezogen werden.*) Allein, nicht achtend darauf, daß das Kind nicht anders als arm an Begriffen sein kann, daß es der kunstgerechten Definition fast gar nicht bedarf, daß es die Sache recht wohl haben kann ohne die kunstgerechte Definition, hat man in den Schulen einer bereits hinter uns liegenden Zeit ein zu großes Gewicht auf die Bildung des Verstandes nach dieser Seite hin gelegt und mit besonderer Vorliebe die Entwicklung abstrakter Begriffe, wie Mittel, Zweck, Ursache, Wirkung, Grund, Folge ꝛc., erstrebt. Verfrühung der Verstandesbildung ist ebenso schädlich als Vernachlässigung derselben. Damit sind wir auf ein in der Lehrerwelt vielbesprochenes Kapitel gekommen, auf das formale und materiale Unterrichtsprinzip.

Wir haben bereits gesagt, daß das Kind auf dem mechanischen Wege der Erfahrung zum Begreifen, Urteilen, Schließen ꝛc. kommt, und daß auch Erwachsene auf diesem Wege fortgehen. Die so gewonnenen Begriffe, Urteile, Schlüsse sind, weil bloß auf der Erfahrung ruhend, mitunter falsch, sehr häufig aber auch richtig. Um dem Irrtum ganz zu entgehen, hat man seit alter Zeit das Denken selbst zum Gegenstand des Denkens gemacht, hat jene Grundformen des Denkens in Untersuchung gezogen und die Gesetze, nach welchen das Denken geschieht, zu erforschen gesucht. Die Wissenschaft, welche sich damit beschäftigt, heißt Logik.**)

5. Das formale und materiale Unterrichtsprinzip. — Der Gegensatz zwischen Form und Materie ist bekannt. Auf dem Gebiet der Volksschulpädagogik hat er sich in eigentümlicher Weise entwickelt. Trotz Comenius war alles Lernen bis zu Pestalozzis Zeiten in den meisten Schulen ein Eingießen in ein leeres Faß. Die herkömmliche Unterrichtsmaterie wurde den Schülern bloß gedächtnismäßig angeeignet und mechanisch eingeübt. Dabei befolgte man drei Methoden: a. die Methode des Vor- und Nachsprechens; b. die Methode des Einlesens oder Herumlesens; c. die

*) Welchen Dienst leistet hierbei das Rätsel? — Warum kann man von demselben in der 2. Kindheitsperiode noch keinen Gebrauch machen? — Ob die Volksmärchen oder die Volksrätsel früher entstanden sind?

**) Litteratur zur Logik s. S. 65.

Methode des Aufgebens für den häuslichen Fleiß.*) Die den Stoff innerlich assimilierende Verarbeitung überließ man den Schülern selbst oder machte sich vielmehr darüber gar keine Gedanken. So folgte man dem materialen Unterrichtsprinzip. Die Philanthropen nahmen eine Sichtung des herkömmlichen Stoffes vor: nur was der Schüler braucht, soll er lernen, und nur soweit er es braucht. Sie folgten dem Nützlichkeitsprinzip. Pestalozzi stellte sich in scharfen Gegensatz besonders gegen das materiale Prinzip (I. Tl. S. 122, k). Er meinte, wenn nur die Kraft des Kindes recht gebildet sei, so werde dasselbe in allen künftigen Lebensverhältnissen seine Stelle ausfüllen. In der Konsequenz dieses Gedankens verhielt sich Pestalozzi gegen den Unterrichtsstoff, die Materie, gleichgiltig,**) verwandte dagegen allen Fleiß auf eine kraftbildende Methode. Seine Nachfolger traten in seine Fußstapfen, und Kraftbildung oder formale Bildung, wie man im Gegensatz zur materialen Bildung sagte, wurde das Losungswort der Zeit. Unter dieser Kraftbildung aber verstand man nicht viel mehr als Bildung der Verstandeskräfte; daher die maßlosen Denk- und Sprechübungen und die Verwandlung des Sprachunterrichts in logisch-grammatischen Unterricht. Dem trat man mit andern Einseitigkeiten gegenüber: Gemüts- und Charakterbildung wurden zum Prinzip des Unterrichts gemacht. Endlich aber hat man sich Klarheit über folgende Punkte geschafft: a. der Unterrichtsstoff an sich hat ebensowenig Wert für die Bildung der Seele als der Nahrungsstoff an sich für den Aufbau des Körpers (gegen das materiale Prinzip); b. die an einem beliebigen Stoff gewonnene Kraftbildung ist nicht ausreichend, um in den mannigfaltigen Verhältnissen des Lebens sich zurechtzufinden und den Bedürfnissen des Lebens genügen zu können (gegen das formale Prinzip); c. aus der Masse der verschiedenartigen Bildungsstoffe ist eine Summe derjenigen Stoffe auszuwählen, welche den Geist allseitig zu bilden geeignet sind. Damit ist der Gegensatz zwischen dem materialen und formalen Unterrichtsprinzip überwunden.***)

6. Das Gottesbewußtsein. Die Vernunft. — Im Verlauf des Knaben- und Mädchenalters entwickelt sich nun auch das Gottesbewußtsein, bis dahin nur als ein Ahnungszustand hervortretend, zur Klarheit der Gedanken: Gott ist — Gott ist Geist — Gott ist die Liebe — wir sind seines Geschlechts — in ihm leben, weben und sind wir.

Das Gottesbewußtsein ist eine Seite der als Vernunft bezeichneten höchsten Entwicklungsstufe des denkenden menschlichen Geistes. Nach der Etymologie des Wortes ist die Vernunft das Vermögen, zu vernehmen. Solche Vermögen sind auch die Sinne. Aber die Vernunft ist nicht ein Vermögen neben den andern, sondern sie ist das Vermögen, zu vernehmen.†) „Die Vernunft als das Göttliche im Menschen ist auch

*) Vgl. Ernst d. Fr. (I. Tl. Kap. VIII).

**) Denke an das bekannte Pestalozzische Loch in der Tapete!

***) Welche Schulunterrichtsgegenstände haben vorzugsweise formal bildende Kraft? Warum?

†) Vgl. Luthers Erklärung des 1. Artikels.

das Auge der Seele für das Göttliche außer ihr" (Plato), also nicht bloß für das Erkennen Gottes selbst, des Urhebers alles Seins, sondern auch für das Erkennen der Gedanken, welche in den Werken der Schöpfung, Erlösung und Heiligung zum Ausdruck gekommen sind, und der Gesetze, nach welchen die gesamte äußere und sittliche Welt sich bewegt und entwickelt. Im Zusammenhang mit dem Gemüte (s. S. 40 f.) ist die Vernunft das Vermögen der Ideen und Ideale, und somit der Grund dessen, was man im Gebiete der Kunst menschliches Schaffen nennt. Hiermit sind wir aber bereits in die spätere Lebensperiode des Menschen eingetreten, denn im Knaben- und Mädchenalter erreicht die Vernunft diese Höhe der Ausbildung nicht.

B. Die fühlende Seite der Seele. — Von einem Kinde unter sechs Jahren hören wir nur sehr ausnahmsweise Ausdrücke wie diese: „Ich freue mich, ich hoffe, ich erwarte, es thut mir leid, es verdrießt mich" und selbst: „es schmeckt mir". Wir werden nicht annehmen wollen, daß das Kind sich nicht freue ꝛc. Der Grund jener Erscheinung muß also anderswo liegen: das Kind unter sechs Jahren weiß nichts von seiner Freude, seiner Hoffnung ꝛc., auch wenn diese Zustände noch so lebendig in ihm sind. Jetzt wird das anders. Da in dem Knaben- und Mädchenalter das Bewußtsein nach allen Seiten hin zur Entfaltung kommt, so erhalten nun auch die Gefühle ihren eigentlichen Charakter als bewußte Zustände der Lust oder Unlust.*) Auch die Mannigfaltigkeit und Tiefe der Gefühle nimmt mit dem Fortschritt der geistigen Entwicklung fortwährend zu.

Nach den Ursachen, aus welchen in der Seele Gefühle entstehen, unterscheidet man verschiedene Arten derselben, und jene Ursachen muß der Erzieher kennen, wenn er auf das Gefühlsleben einwirken will.

Das Riesenfräulein, von der Burg Niedeck in die Ebene hinabgestiegen, bemerkt einen Bauer, der seinen Acker bestellt. Es kriecht das kleine Wesen einher so sonderbar, es glitzert in der Sonne der Pflug so blank und klar. „Ei, artig Spielzeug!" ruft sie, „das nehm' ich mit nach Haus." Hierin haben wir eine Veranschaulichung des sinnlichen Gefühls. Sinnliche Gefühle heißen nicht nur diejenigen, welche unmittelbar mit den sich regenden leiblichen Bedürfnissen und Trieben verknüpft erscheinen (Hunger, Durst, Aufregung, Ermattung, Frische, Beklemmung ꝛc.), sondern auch „die Eindrücke, welche die verschiedenen Farben und Figuren, die einzelnen Töne, Geschmäcke und Gerüche auf die Seele machen".

Nahe den sinnlichen Gefühlen stehen die sog. formalen Gefühle, z. B. das Gefühl der Furcht. Der ältere Sohn in dem bekannten Märchen „Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen" fürchtet sich, wenn er über einen Kirchhof oder sonst einen schaurigen Ort gehen soll, oder wenn Geschichten erzählt werden, wobei einem die Haut schaudert. Der wackere Schwabe „forcht sich nit" vor einem

---

*) Verdeutliche diese Erklärung weiter an den Worten der Maria: „Laß mich der neuen Freiheit genießen" (Maria Stuart III, 1) und der Johanna: „Frommer Stab, o hätt' ich nimmer" (Jungfrau von Orleans IV, 1).

Haufen Türken, die gewiß manchem andern Entsetzen eingejagt hätten und selbst von kaltem Graus erfaßt werden, als sie ihn einen ihrer Genossen spalten sehen. Das Kind, welches sich nie zur Kirche bequemen will, läuft in Schrecken, als es die Glocke anwackeln kommen sieht. *Formale* Gefühle, nennt man solche Gefühle, die wie das Gefühl der Furcht aus den verschiedensten Ursachen entstehen können (Hoffnung, Erwartung, Langweile, Sehnsucht). Ihnen gegenüber hat man die folgenden als *qualitative* Gefühle bezeichnet, weil sie an bestimmte Arten (Qualitäten) von Gefühlsursachen gebunden sind. Das Gefühl der Wahrheit wird nur durch die Idee des Wahren erregt ꝛc.

Goethe läßt seinen Faust sagen: „Da steh ich nun, ich armer Thor, und bin so klug als wie zuvor . . . . und sehe, daß wir nichts wissen können. Das will mir schier das Herz verbrennen." Faust hat das Gefühl des Unbehagens, weil sein Wissenstrieb nicht ausreichende Befriedigung gefunden hat: ein *intellektuelles Gefühl*. Zu den intellektuellen Gefühlen gehört das Gefühl der Freude an einer gewonnenen Einsicht, an der Richtigkeit einer Antwort, an der Klarheit einer zusammenfassenden Wiederholung, an der Übersichtlichkeit einer Berechnung, an einer treffenden Vergleichung, an einem feinen Witz, an der Lösung eines Rätsels, das Gefühl des Unbehagens über Hemmungen beim Studieren, des Mißbehagens über mangelhafte Leistungen ꝛc.

„Großvater, knie nicht vor dem falschen Mann!" sagt der Sohn Tells in dem Gefühl, daß das Verlangen Geßlers ein unsittliches sei. Das Gefühl, dem der Knabe Ausdruck giebt, ist ein *moralisches*. Die Ursachen der moralischen Gefühle sind das Gute und Böse, Rechte und Unrechte, Pflichtmäßige und Pflichtwidrige.

Von Parzival erzählt Wolfram: „Ihm schuf nichts andres Sorgen als über ihm der Vöglein Sang, der ihm das Herz so süß durchdrang: das dehnt' ihm seine Brüstlein aus. Mit Weinen lief er in das Haus. Die Kön'gin sprach: Wer that dir's an? Du warst ja draußen auf dem Plan. Da wußt' er ihr kein Wort zu sagen. So geht's Kindern noch in unsern Tagen." Es ist ein *ästhetisches Gefühl*, das in dem Knaben Parzival sich regt, wenn er ihm auch keinen Ausdruck zu geben vermag. Ästhetische Gefühle sind solche, welche die Wahrnehmung des Schönen und Erhabenen, aber auch des Häßlichen und Gemeinen in uns hervorruft. Man kann die Gebiete des Naturschönen, des Schönen in den menschlichen Handlungen und Charakteren („eine schöne Menschenseele") und des Kunstschönen unterscheiden. Auch die beiden letztern Gebiete sind Kindern nicht gänzlich verschlossen (schöne Bilder, Gedichte, Gesänge); aber leichter zugänglich ist ihnen das Gebiet des Naturschönen; es wirkt bei allen Menschen unmittelbar (ohne vorhergegangenes Studium).

„O süßes Graun, geheimes Wehn!" spricht Uhlands Schäfer, in Anbetung knieend. Es ist ein *religiöses* Gefühl, dem er Ausdruck giebt. Religiöse Gefühle sind das Gefühl der Ehrfurcht vor Gott und allem Heiligen, der Liebe und Dankbarkeit gegen Gott, des Vertrauens zu ihm, der Demut vor ihm.

„Laßt es genug sein, Herr! Unmenschlich ist's, mit eines Vaters Angst also zu spielen", sagt Bertha zum Landvogt. Das Gefühl des Mitleids läßt sie so reden. Mitleid und Mitfreude nennt man *sympathische Gefühle* (Sympathie = Mitgefühl). Ihr Gegenteil sind die *antipathischen* Gefühle: Neid über fremdes Wohl, Freude über einen Unfall des Mitmenschen ꝛc.

„Ich bin vom Berg der Hirtenknab'", singt Uhlands Knab' vom Berge in dem stolzen Gefühl, daß er auf die Schlösser all' herabsehen könne ꝛc. Der Berg, sein Eigentum, erscheint ihm herrlicher als alle Schätze des Thales. Es ist ein Wertgefühl, das der Dichter zur Darstellung bringt. Wertgefühle sind die Heimats- und Vaterlandsliebe, die Freiheitsliebe, das Selbstgefühl, die Achtung der Mitmenschen, das Gefühl, aus welchem das Schonen der Bäume, der Vogelnester, der Bücher hervorgeht ꝛc.

Ihren Wilhelm umarmend, spricht Hedwig: „Ja, du bist mein liebes Kind; du bleibst mir noch allein!" Mit dem Gefühl des Schmerzes über den scheidenden Gatten und Sohn verbindet sich das Gefühl der Freude über den bleibenden Wilhelm. So entsteht ein gemischtes Gefühl. — Mit einem „Gesegnet sei er allezeit von der Wurzel bis zum Gipfel" scheidet jener Gast von dem wundermilden Wirte. Das Gefühl der Freude über die süße Kost hat sich vervielfacht durch den Gesang der leichtbeschwingten Gäste, durch das grüne Mattenbett und durch den Umstand, daß der Wirt die angebotene Bezahlung ablehnt. So sind also jene Worte der Ausdruck eines zusammengesetzten Gefühls, das ebensogut ein verstärktes Unlustgefühl als ein verstärktes Lustgefühl sein kann.*)

Zu besonderer Beachtung fordern das in dieser Periode deutlich auftretende Schamgefühl, das gefahrbringende Gefühl der Langweile, das Gefühl der Freude an Erarbeitetem, das Gefühl fürs Wahre und alle religiösen und moralischen Gefühle den Erzieher auf.**) Auch bedarf der Sinn für das Schöne in der Natur und Kunst liebevoller Pflege, zumal in unserer Zeit, welche in ihrem Streben nach rohem Lebensgenuß immer mehr in den Strudel der niedrigsten Sinnenlust und der daraus hervorgehenden häßlichen Laster versinkt und so die höhere Genußfähigkeit verliert. Noch darf man aber nicht verlangen, daß Kinder dieses Alters einen „Genuß" finden an einem Ölgemälde, an einer klassischen Musik, an einer schönen Gegend, an einem architektonisch vollendeten Gebäude u. dgl. Gefühle für dergleichen Dinge werden erst mit fortgeschrittener Bildung rege; und man verdirbt die Kinder, wenn man sie Bewunderung für solche Dinge heucheln läßt. Mindestens ebenso nachteilig ist es, wenn man die Erholungen der Erwachsenen (Theaterbesuch, Konzertbesuch, Reisen oder gar Kinderbälle) den Kindern als Vergnügungen darbietet. Die einfachsten Freuden, wie sie die Familie darbietet, sind für jung und alt die besten.***) Auch bietet selbst die einfachste Schule in ihrer Gesamteinrichtung, in ihrem Unterricht und ihrer Zucht Mittel

---

*) Wohin gehört: „Bunte Flügel, meine Freude" (Des Knaben Wunderhorn), „Kann dir die Hand nicht geben" ꝛc. (Uhland), „Wer recht in Freuden wandern will" (Eichendorff), „Wohl fühl' ich Kraft im Arm" (Uhland), „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank" (Gellert), „Ich hab's gefunden" (Archimedes), „Ich fühl' mich recht wie neu geschaffen" (Eichendorff), „Du Schwert an meiner Linken" (Körner)? — Welchen Gefühlen giebt Goethes Iphigenie Ausdruck in dem Monolog, mit welchem sie das Drama eröffnet? — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 45—62.

**) Warum darf ein Lehrer seine Schüler nicht mit Nummern bezeichnen und so aufrufen?

***) Vgl. „Claudius, der Hauspoet" in des Verf. Claudius und Hebel.

genug, um wohlthätig auf das Gefühl zu wirken (biblische und Profangeschichte, Lesebuch, Naturbetrachtung, Gesang; Anregung des Sinnes für Ordnung, Reinlichkeit, Schicklichkeit, Stille; Turnspiele).*) Des Unterschiedes zwischen Knaben und Mädchen muß der Lehrer gerade bei der Pflege des Gefühlslebens sich stets bewußt bleiben.**)

An einer frühern Stelle haben wir die Seelenstimmungen als dauernde Färbungen des Gefühlszustandes kennen gelernt. Die Gesamtheit der einem Menschen eigentümlichen Seelenstimmungen nennt man sein Gemüt. Wir wollen uns diese Bezeichnung aus dem Sprachgebrauch heraus klar zu machen suchen. „Mir ist fröhlich, traurig, gut, schlecht ꝛc. zu Mute; ich bin fröhlich, traurig, gut, schlecht ꝛc. gestimmt." Diese beiden Reihen von Ausdrücken besagen ein und dasselbe. Zwischen einem „Zumutesein" und einer „Stimmung" ist also kein Unterschied, und damit ist unsere oben gegebene Erklärung gerechtfertigt, denn die Vorsilbe Ge- bezeichnet eine Gesamtheit (vgl. Gebirge, Gestirn u. a.). Es fragt sich nun aber, wie sich das Gemüt von dem Gefühl unterscheidet. Zunächst ist zu beachten, daß das Gefühl als ein Ganzes die Gesamtheit der einzelnen Gefühle ist. Diese sind allerdings durchaus subjektive Zustände, d. h. sie sind weder „ein Übersetzen des Objektiven in die Sphäre des subjektiven Bewußtseins", wie das Erkennen, noch umgekehrt „ein Übersetzen dessen, was im subjektiven Bewußtsein lebt, in das objektive Dasein", wie das Wollen und Handeln (Deinhardt). Allein die Gefühle nehmen doch eine gewisse Richtung auf etwas hin; daher die Ausdrücke: „Er hat kein Gefühl für das Vaterland, für das Rechte, für die Ehre; das Gefühl für etwas erkaltet, erwärmt sich; das Gefühl empört sich gegen etwas, es widerstrebt etwas dem Gefühl." Bei diesem Auf- und Ab- und Durcheinanderwogen der Gefühle setzt sich in der Seele etwas als bleibende Grundstimmung fest, und das eben ist das Gemüt. Es gleicht dem galiläischen See, der gewöhnlich ruhig liegt (Gemütsruhe), aber wie dieser kann es in Stürme versetzt werden (Gemütsbewegungen, -erregungen). Dem Grundcharakter der Gefühle, Lust und Unlust, entsprechend ist der Grundcharakter des Gemüts entweder ein heiterer oder ein trüber. Beiderseits aber finden sich zahlreiche Schattierungen, selbst bis zum Gegensatz von gut und böse; denn das Gemüt steht in nächster Beziehung zum Willen des Menschen. Wenn ein Mensch bei seinem Denken und Handeln vorzugsweise durch sein Gemüt sich bestimmen läßt, so nennt man ihn einen Gemüts- oder Gefühlsmenschen.***)

---

*) Wie hat der Lehrer seinen Lehrton zu gestalten, um auf das Gefühl der Kinder zu wirken, ohne doch zu affektieren? — Darf der Lehrer in andern als Religionsstunden die Hände falten lassen?

**) Wie ist die Lauf- und Raufluft, der „Gassenjungensinn" der Knaben zu erklären? wie zu behandeln? Vgl. Schillers Alpenjäger. — Wie behandelt man den Zartsinn der Mädchen, ohne sie zur Empfindelei zu gewöhnen? — Welche Gesichtspunkte ergeben sich aus dem Zusammensein beider Geschlechter in gemischten Schulen? — Bedeutung des Schulgartens s. später (II. Abt. II. Abschn. C).

***) Pestalozzi war ein solcher. Welchen Einfluß hat das auf seine Lebensschicksale gehabt? Vgl. Pestalozzi mit Goethes Tasso! — Inwiefern war Hebels

Die Bildung des Gemüts fängt sehr früh an. Die in der Kindheit hervortretende Macht gerade der sinnlichen Gefühle, die auch weiterhin auf das Gemüt stark bestimmend einwirken (Gemütskrankheiten hängen sehr häufig mit leiblichen Zuständen, Gemütsverbitterung mit widerlichen äußern Verhältnissen zusammen), der mannigfaltige Reichtum des Familienlebens an Freud und Leid, besonders das Walten der Mutter, begründen wohl für immer den Grundcharakter des Gemüts. In der Schule kann etwas wesentlich anders, als was wir bereits als Gefühlsbildung kennen gelernt haben, nicht erzielt werden. „Gemütlich" kann und darf es daselbst nicht hergehen.*) Sofern aber die Gefühls-, Denk- und Willensbildung rechter Art ist, wird auch das Gemüt reich befruchtet werden und denjenigen der Kindheit eigenen Grad maßvoller, still zufriedener Heiterkeit bewahren, bei welchem J. Pauls schönes Wort zur Wahrheit wird: „Heiterkeit und Freudigkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, Gift ausgenommen."**)

Über den Einfluß des Gefühlslebens auf das Denkleben sagt Goethe: „Je nachdem das Gemüt ist, sind auch die Gedanken" und Rückert:

Solange du nur denkst, ohn' es in dir zu fühlen,
Wird ein Gedanke nur den andern weiter spülen.
Nicht wahr ist, was du denkst; nur was du fühlst, ist wahr;
Durch Denken machst du dir nur das Gefühlte klar.
Was du Gefühltes denkst, das wirst du auch behalten,
Und im Gedächtnis wird dir's ewig nicht veralten,
Das seinen Namen zwar vom Denken hat empfangen;
Doch nur Gefühltes bleibt im Angedenken hangen.

C. Die wollende Seite der Seele. 1. Die Willkür. Das Wollen. Die sittliche Freiheit. — „Ich will es einmal wagen, das Eis, es muß doch tragen", spricht jenes am Weiher stehende Büblein (Güll, Vom Büblein auf dem Eis). Hätte man den Knaben vor drei, vier Jahren dahingestellt, ohne Bedenken wäre er auf das Eis gegangen. Jetzt aber thut er dies erst dann, nachdem ihm sein Verstand gesagt hat: Das Eis mag fest genug sein. Hätte ihm sein Verstand gesagt: Unmöglich kann das Eis schon tragen, dann würde er es nicht betreten haben. Diese Fähigkeit der Seele, beim Thun und Lassen durch verständige Gründe sich bestimmen zu lassen und zwischen verschiedenen möglichen Handlungsweisen zu wählen, heißt Willkür, Wahlfreiheit oder formale Freiheit.***) Sofern jener Knabe bei der Möglichkeit zweier

---

Schneider in Pensa „ein Gemüt"? — Macht ein heiteres Gemüt immer glücklich? — Wie unterscheidet sich nach seiten des Gemüts der Süddeutsche von dem Norddeutschen? Vgl. Hebel und Claudius!

*) Wie verträgt sich damit J. Pauls Satz: „Lustigkeit macht Kleinen alle wissenschaftlichen Felder zu Zuckerfeldern"? — Privatlektüre: „Claudius, der Humorist" ꝛc. in des Verf. Claudius und Hebel.

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 61.

***) Vgl. den Instinkt der Tiere. „Das Tier folgt Trieben der Natur, der Mensch dem Licht der Seelen." — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 74 f.

verschiedener Handlungen selbstthätig sich bestimmt, handelt er frei. So, wenn er heute diesen, morgen einen andern Weg nach der Schule einschlägt; wenn er sich heute diese, morgen andere Kinder zu seinen Spielkameraden aufsucht; wenn er jetzt diese, nachher eine andere Feder zum Schreiben wählt.

Sehen wir uns aber diese Akte der sog. Willkür etwas genauer an. Eigentlich war es doch wohl der Gedanke an das kindliche Vergnügen des Eiszerhackens, der Wunsch, etwas Neues zu sehen, die Vorstellung von der größern Willfährigkeit der erkornen Spielkameraden, das Verlangen, mit der schriftlichen Arbeit schneller fertig zu werden, wodurch unser Knabe bei seiner Wahl bestimmt wurde. Sonach hat er sich nur in bedingter Weise frei entschieden. Von eigentlichem Wollen kann man aber nur da reden, „wo Überlegung, Wahl zwischen verschiedenen Handlungsweisen stattfindet; und unser Ja oder Nein endlich erfolgt nicht auf Grund von einzelnen Antrieben, Vorstellungen und Einfällen, sondern indem unser ganzer Seeleninhalt, unsere Persönlichkeit herzukommt, um die Entscheidung zu geben" (Hollenberg).*) Es sind also jene Willkürakte von dem, was wir freien Willen zu nennen haben, noch wesentlich verschieden. In der That hat nur Gott absolut freien Willen, d. h. es ist nichts außer ihm, wodurch er in seinem Wollen bestimmt würde. Der Mensch kann sich kraft seiner Freiheitsanlage dieser vollen Freiheit nur stufenweis nähern. Wenn er in seiner sittlichen Entwicklung an dem Punkte angekommen ist, da er seinen Neigungen, sofern er sie als unsittlich und schädlich erkannt und als solche verurteilt hat, mit Erfolg widersteht; da er sich immer und überall nur für das Gute entscheidet; da das Gute ihm zur zweiten Natur geworden ist; da er das Böse nicht sowohl thut als vielmehr leidet: dann ist er in den Zustand der sittlichen Freiheit eingetreten.**) Damit aber sind wir weit über unser Ziel hinausgekommen; denn in diesen Zustand gelangt kein schulpflichtiges Kind; die sittliche Freiheit ist vielmehr das Resultat eines ganzen Lebensganges, das Ziel der sittlichen Bildung. So werden wir uns nun zu fragen haben, wie denn schon im schulpflichtigen Alter darauf hinzusteuern ist.

2. Regelung des Trieblebens. Weiterbildung der Wertschätzung. Anleitung zum Handeln. Die moralische Belehrung. — „Dieser Schüler hat keinen Trieb", hört man Lehrer öfters klagen. Sie meinen den Wissens- und Thätigkeits- oder, wie man sich in Schulverhältnissen ausdrückt, Lerntrieb. Da wird nun der Schüler getadelt, gestraft, aber der Lerntrieb will sich nicht finden. Sollte der Schüler diesen Trieb wirklich nicht haben? Ein Blick in sein elterliches Haus lehrt uns, daß daselbst der Ernährungstrieb vorzüglicher Pflege sich erfreut. So ist der halb seelische, halb körperliche Zustand eingetreten, welchen man als Faulheit bezeichnet. Das Gleichgewicht der Triebe ist

*) Denke an Pestalozzis Wort: „Ich will Schulmeister werden"!
**) Vgl. Röm. 7. 8; die Schillersche Ballade „Der Kampf mit dem Drachen".

gestört; soll der Thätigkeitstrieb heraufkommen, so wird man den Ernährungstrieb hinabdrücken müssen. Dieses Beispiel zeigt uns, wie das Triebleben zu regeln ist, damit nicht einseitige Ausbildung der Triebe die Entwicklung des Willenslebens in eine falsche Bahn leite.

Leider reicht die Macht des Lehrers gerade bei diesem Fundamente der Willensbildung nicht weit. Insbesondere entzieht sich der gegen Ende der Schulzeit hervortretende Geschlechtstrieb seiner Regelung fast gänzlich. Der Lehrer kann in diesem Stück nichts weiter thun als seinerseits beim Unterricht, bei der Disziplin und äußern Schuleinrichtung alles vermeiden und verhüten, was eine Erregung des Geschlechtstriebes oder eine Verletzung des Schamgefühls herbeiführen könnte. Wo es bereits zur Selbstbefleckung gekommen sein sollte oder nur die Vermutung derselben berechtigt ist, da ist das vorsichtigste Einschreiten, und dieses nicht anders als in Gemeinschaft mit den Eltern des Kindes, notwendig. — Zur Regelung des Eigentumstriebes hat der Lehrer bei seiner äußern Schuleinrichtung und bei Gelegenheit der von Schulkindern dann und wann verübten Diebstähle Veranlassung. Das Wichtigste muß auch hier das Haus dadurch thun, daß es die natürlichen Bedürfnisse des Kindes vollständig befriedigt, unberechtigte abweist, das Mein und Dein bestimmt bezeichnet und achten lehrt, etwaige Übergriffe und Übervorteilungen korrigiert.*) — Über den Ehrtrieb s. später.**)

Wir kommen zur Wertschätzung der Dinge und Personen. In eine neue Welt tritt das Kind mit seinem ersten Schultage. Aber diese neue Welt ist ärmlich im Vergleich mit dem ärmlichsten Hause, seiner Umgebung und seinen Erlebnissen, und darum nicht geeignet, der Weiterbildung der Wertschätzung in hervorragendem Maße zu dienen. So fällt also in dieser Beziehung auch während des schulpflichtigen Alters der Familie die Hauptaufgabe zu, und sie hat dieselbe in der früher beschriebenen Weise weiter zu verfolgen. Leider geschieht dies bekanntlich nicht in vielen Familien, und die Schule hat vielfach korrigierend einzutreten. Dies ist nicht leicht; denn bereits haben einzelne Wertschätzungen sich zu Neigungen fortgebildet. Dem Kinde ist zu essen gegeben worden, wann und so oft es danach verlangte. Die Lustempfindung, welche das Essen gewährt, ist also möglichst oft wiederholt und eben dadurch verstärkt worden. So ist aus der natürlichen Wertschätzung des Essens und Trinkens die Neigung dazu entstanden, wenn nicht gar bereits deren Steigerungen: der Hang, die Begierde, die Leidenschaft, die Sucht, das

*) Wie, wenn das „Diebesorgan" bei einem Kinde besonders stark ausgebildet ist? Bei Hebel war dies bekanntlich der Fall, daher noch in spätern Jahren seine Freude an „Diebesgeschichten". Darf man diese die Kinder lesen lassen? — Welche pädagogische Verwertung bietet die sprachliche Beobachtung, daß gerade die Tugend der Ehrlichkeit von „Ehre" abgeleitet ist?

**) Wie sind seitens der Schule der Bewegungs- und Spieltrieb zu befriedigen? wie mit dem Wissenstrieb ins Gleichgewicht zu setzen? — Welche Bedeutung hat im Schulleben der Nachahmungstrieb? — Welche Berücksichtigung verlangt der Geselligkeitstrieb und die Wahrheit des Sprichwortes: „Gleich und gleich gesellt sich gern"?

Laster. In ähnlicher Weise entsteht die Neigung, zu lügen, zu stehlen, zu naschen, sich's bequem zu machen 2c. Es braucht kaum bemerkt zu werden, daß diese Neigungen meist in dem Bereich der niedern Sinne liegen, und daß die direkte Gegenwirkung um so schwerer wird, als die Befriedigung und Pflege dieser Sinne fast ganz außer der Macht des Lehrers liegt. Doch wird er nicht dulden, daß ein Kind außer der Hauptzwischenpause esse oder Naschwerk mit in die Schule bringe oder sich's bequem mache 2c. Er wird keine Gelegenheit hingehen lassen, ohne seine Schüler zur Schonung der Kleider, Schulgeräte, Lehr- und Lernmittel, zur Schätzung gewisser hoher Güter, der Zeit, der Kraft, der Ordnung, Reinlichkeit, Stille 2c. unmittelbar anzuhalten.*) Er wird in der gerechten Behandlung seiner Schüler und in der in den Schulen üblichen Lokation (s. später) ein sehr wirksames Mittel finden, um eine rechte Wertschätzung anderer zu begründen (Menschenachtung). Endlich bietet ja der Unterricht in fast allen Fächern reichliche Veranlassung, das Gut und das Übel, das wahre und das eingebildete Gut, das wahre und das eingebildete Übel einander anschaulich gegenüberzustellen, das höhere und geringere Gut, das größere und kleinere Übel von einander unterscheiden zu lehren und zu zeigen, wie ein geringes Gut, ja ein Übel zu mißachten ist, wenn es der Erreichung höherer Güter im Wege steht.**)

Sofern die Wertschätzungen Antriebe zu Handlungen sind, nennt man sie Motive, d. i. Beweggründe. „Ein guter Baum bringet gute Früchte und ein fauler Baum arge Früchte." Also können sittliche Handlungen nur aus sittlichen Motiven hervorgehen, aber sie müssen das auch. Dennoch darf der Erzieher sich nicht auf die Begründung sittlicher Motive beschränken, darf nicht meinen, mit der Erweckung „guter Vorsätze" sei es genug. Vielmehr muß er dem Zögling Anleitung zum Handeln gewähren. „Sag, der Vater habe dich erst weggeschickt"; mit dieser Mahnung entläßt jene Mutter, die die Zeit verschlafen hat, ihren Sohn nach der Schule. Sie giebt ihm Anleitung zum Lügen. „Mach das Fenster auf und laß das Rotkehlchen herein", spricht jener Landmann an einem der ersten strengen Wintertage zu seinem Sohne. Er giebt ihm Anleitung zur Barmherzigkeit gegen die Tiere. Die Anleitung zum Handeln begnügt sich nicht damit, zu sagen, daß etwas geschehen soll, sondern sie giebt zugleich an, wie es geschehen soll. Auch hier ist die Schule gegen das Haus im Nachteil. Denn einerseits ist das Gebiet des Handelns, in welches sie die Kinder einführen kann, ein verhältnismäßig beschränktes;***) andererseits hat sie vielfach gut zu machen, was im Hause vernachlässigt

*) Wie pflegt man in der Schule die schönen Tugenden des Schonens und Sparens? — Schulsparkassen?

**) Bekannte Sprüche zur pädagogischen Verwertung an dieser Stelle: „Nicht an die Güter hänge dein Herz, die das Leben vergänglich zieren" (Schiller). „Das Leben ist der Güter höchstes nicht, der Übel größtes aber ist die Schuld" (derf.). — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 62—92.

***) In welchen Schulen hat man es durch Aufnahme der eigentlichen Arbeit, d. h. der Arbeit im wirtschaftlichen Interesse, erweitert? Warum ist dies nicht in allen Schulen möglich? Wäre es überhaupt wünschenswert?

oder bereits verdorben ist; drittens kann das Anleiten bei weitem nicht in jedem Falle zum unmittelbaren Anhalten sich gestalten.*) Dennoch hat die Schule reiche Mittel, um in dieser Beziehung ihrer Erzieherpflicht nachzukommen. Das Lesebuch, die biblische und Profangeschichte bieten bei rechter Behandlung der Nacheiferung herrliche Beispiele; und die zehn Gebote mit Luthers Auslegung sind eine Ethik in volkstümlicher Gestalt, wie sie nicht besser gefaßt werden kann. Bei ihrer Behandlung hat die Anleitung zum Handeln mit der moralischen Belehrung immer Hand in Hand zu gehen. Letztere nach der Weise Rochows in allen Unterrichtsfächern an die Kinder heranzubringen, hat man schon längst als ungehörig erkannt.**)

3. Schülertugenden. Charakterbildung. — „Jugend hat keine Tugend." Dieses Sprichwort ist wahr, wenn auch nicht in dem Sinne, in welchem es gewöhnlich gebraucht wird. Denn Tugend (von ahd. tugan, unserm „taugen") ist „Tüchtigkeit" der Gesinnung, und diese wird man von Kindern, welche im schulpflichtigen Alter stehen, nicht erwarten wollen. Ist's nicht vielmehr so, daß auch Erwachsene, statt von festen Grundsätzen, von Durchschnittsneigungen sich leiten lassen?***) Diese Durchschnittsneigungen einzig auf das Gute zu richten und in dieser Richtung immer mehr zu befestigen, aus den Durchschnittsneigungen entschiedene Neigungen zu machen: das ist die nächste praktische Aufgabe des Lehrers, die wir als Bildung der Gesinnung bezeichnen wollen.

Gewisse Tugenden aber giebt es, in denen der Lehrer den Schüler sofort vollkommen sehen möchte, die Schülertugenden: Aufmerksamkeit, Wahrhaftigkeit, Fleiß, Gehorsam und Gewissenhaftigkeit. Der Erfolg der Erziehung zu allen Tugenden hängt von dem Maße ab, in welchem diese Schülertugenden vorhanden sind.†)

Die Aufmerksamkeit. — Wir nehmen einmal an, ein Lehrer einer einklassigen Schule behandle mit allen seinen Schülern nach einer für die erste Abteilung berechneten Präparation das Wachstum und die Vermehrung der Pflanzen. Während nun die Schüler der genannten Abteilung alle ihre Seelenkräfte auf den behandelten Gegenstand hinrichten und dies auch äußerlich durch die straffe Haltung des Körpers 2c. erkennen lassen, will es nicht gelingen, die kleinen Schüler auch nur ruhig zu halten. Diese haben an dem behandelten Stoffe nichts oder nicht genug,

---

*) Wo ist dies möglich und notwendig?

**) Vgl. I. Tl. S. 116. — Was versteht man unter moralischen Erzählungen und Gedichten? — Was heißt beim Unterricht in der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte „moralisieren"?

***) Grundsätze sind „die verstandesmäßig (intellektuell) ausgebildeten, d. h. in bestimmte Urteile gefaßten Wertschätzungen als Normen des Thuns und Lassens" (Dittes). — Setze den Begriff „Durchschnittsneigung" mit dem oben gebrauchten „Durchschnittsbild" in Parallele! Desgleichen die gewöhnliche Weise des Denkens mit der gewöhnlichen Weise des Wollens, die Grundsätze mit den Begriffen!

†) Wie viele Schülertugenden zählt Francke? Wie viele Rochow? Welche? — Was giebt die Klage der Eltern zu bedenken, daß die Kinder in der Schule „allerlei Ungezogenheiten lernen"?

was an bereits erworbene Vorstellungselemente sich anlehnen, von denselben angezogen werden könnte. Der neue Stoff ist ihnen „fremd", d. i. fern. Wir nehmen weiter an, mit allen Schülern werde darauf die Zahl 5 zusammengesetzt, zerlegt ꝛc. Jetzt sind die Kleinen augenscheinlich bei der Sache; aber die Größern fangen an unruhig zu werden, zu plaudern ꝛc. Der in Behandlung stehende Stoff ist zu ärmlich, um die von diesen bereits erworbenen Vorstellungselemente anzuregen, zu befriedigen, zu vervollständigen und zu sättigen. Sie haben das schon „an den Schuhen abgelaufen". Aufmerksamkeit beim Unterricht ist hiernach das Hingerichtetsein aller Kräfte der Seele auf den Gegenstand des Unterrichts, bedingt durch die nahe Verwandtschaft und gegenseitige Anziehungskraft zwischen den bereits erworbenen und den zu erwerbenden Vorstellungselementen.*) So wäre also die Aufmerksamkeit ein Seelenzustand, während wir sie oben als eine Tugend bezeichnet haben. Letzteres wird sie durch eine tüchtige Erziehung.

Wenn Kinder zu viel Spielsachen und diese in zu schnellem Wechsel bekommen, wenn man sie mit zu vielerlei Personen in Verkehr bringt, wenn man sie reisen läßt, anstatt sie zu Hause zu behalten, dann verliert die Seele die Fähigkeit und Lust, die neuen Vorstellungselemente an die alten fest anzuketten. Es entsteht das, was man Zerfahrenheit oder Zerstreutheit nennt. Die Aufmerksamkeit muß durch verständige Übung zur Tüchtigkeit gemacht werden, und daher hat der Lehrer bei stetem und strengem Festhalten jener Grundbedingung wesentlich folgendes zu thun. Er muß selbst mit ganzer Seele beim Unterricht sein; er muß denselben interessant zu machen suchen;**) er muß nicht nur selbst der klarsten Ausdrucksweise sich befleißigen, sondern eine solche auch von seinen Schülern verlangen; er muß nicht zu lange bei einem Unterrichtsgegenstande verweilen; er muß alles fern halten, was die Aufmerksamkeit stören könnte; er muß rege Teilnahme an den Fortschritten der Schüler zeigen; er muß Dinge, welche eine angestrengtere Aufmerksamkeit beanspruchen, vor denen behandeln, bei welchen dies weniger der Fall ist, und den Schülern die nötige Erholung gönnen. Die Aufmerksamkeit ist nicht bloß „die unentbehrliche Grundlage für die Leistungen und Erfolge einer Schule. Noch wichtiger ist sie für die sittliche Entwicklung des Kindes. Wer nicht aufmerken, genau und richtig verstehen, mit gesammelten Gedanken auf Gesagtes und Befohlenes achten lernt, ist auch nicht zuverlässig in der Ausführung und Besorgung und erweist sich selbst zu den geringsten

*) Für den Pädagogen ist es beachtenswert, daß jene Anziehungskraft von der deutschen Sprache in die Außendinge verlegt wird: „Mich zieht etwas an, ich fühle mich durch etwas angezogen." — Welche Dinge betrachtet ein Kind, das zum erstenmal in die Schule kommt, mit Aufmerksamkeit? welche nicht? — Vgl. die Aufmerksamkeit, die in das Gebiet des Denkvermögens gehört, mit dem auf dem Gebiet des Gefühlsvermögens liegenden Mitgefühl, sowie mit der auf dem Gebiete des Willensvermögens liegenden Nacheiferung! — S. auch den Artikel „Apperzeption" (S. 31 f.).

**) „Jede Art ist gut, mit Ausnahme der langweiligen Art", sagt ein französisches Sprichwort.

Geschäften als unbrauchbar. Gehorsam setzt Aufmerksamkeit voraus, und Aufmerksamkeit ist schon Gehorsam. Darum sagt Samuel zu Saul: Gehorsam ist besser denn Opfer, und Aufmerken besser als das Fett von Widdern" (E. Bock in Schmids Encykl.).

Die Wahrhaftigkeit. — „Leget die Lüge ab und redet die Wahrheit .... sintemal wir unter einander Glieder sind." So der Apostel Paulus. In der That hebt die Lüge die Bedingung des Verkehrs unter den Menschen auf. Keine Gemeinschaft kann bestehen, wenn die Lüge in ihr waltet. Aber sie ist gemein bei ungezogenen Leuten, auch bei Kindern. Wohl jedes Kind bringt die Lüge in die Schule mit, manches kommt während der Schulzeit zu der Verlogenheit. Wie soll nun der Lehrer zur Tugend der Wahrhaftigkeit erziehen?

a. Er muß in seiner Person die unbedingte, reine Liebe zur Wahrheit darstellen. Er darf also den Kindern gegenüber niemals eine Lüge, Heuchelei oder Täuschung sich erlauben*) und muß mit Peinlichkeit dafür sorgen, daß nicht die Eltern daheim sagen können: Der Lehrer hat gelogen oder sich verstellt oder auch nur gespaßt. Er muß von der Wahrhaftigkeit immer mit der größten Hochachtung, von der Lüge immer mit dem größten Abscheu sprechen. b. Er muß in seinem Unterricht auf die Erziehung zur Wahrhaftigkeit bedacht sein. Vor allen Dingen also darf er nicht Demut predigen, während er sich hochmütig zeigt, nicht zum Wohlthun ermahnen, während er im Geize befangen ist ꝛc. Ferner aber ist es notwendig, daß er sich überall vor Übertreibungen, Bemäntelungen, Verdrehungen hüte; daß er, und wenn es sich nur um eine Rechenaufgabe handelt, wahr sei. Das Pfund Butter darf er also nicht mit 50 Pf. ansetzen, wenn es 1 Mk. kostet, und unrichtige oder halbrichtige Antworten darf er nicht hingehen lassen mit einem: „Ja, meinetwegen!" All sein Unterrichten muß vielmehr das Bestreben bekunden, daß es ihm an der Beseitigung des Trüben, Unklaren, Unhaltbaren und an der Entwicklung der Wahrheit liegt. Hat der Lehrer sich einmal geirrt, so muß er seinen Irrtum unumwunden eingestehen; die Auslegung des 8. Gebotes muß er sich herzlich angelegen sein lassen und dem, was man als „Schulschmuggel" bezeichnet hat, mit aller Kraft entgegentreten. c. Eine vermutete oder nachgewiesene einzelne Lüge muß mit großer Sorgfalt behandelt werden. Vor allem kommt es darauf an, nach dem Motiv der Lüge zu forschen. Denn je nachdem Furcht, Leichtsinn, Bosheit, Eitelkeit, Eigennutz, oder auch Mitleid, Gemeingeist, zuweilen auch übergroße Lebhaftigkeit der Phantasie zur Lüge veranlaßt hat, muß die Behandlung des Zöglings eine andere sein. Ohne die dringendsten Verdachtsgründe setze der Lehrer eine Lüge nicht voraus; die Untersuchung führe er sehr sorgfältig, insbesondere ohne durch Vorspiegelungen, Versprechungen und Unwahrheiten das Geständnis herauszulocken oder die

*) Wie lügt und täuscht mancher Lehrer gelegentlich der Schulrevisionen und Schulprüfungen? Wie bei Versprechungen und Drohungen? — Darf man noch mangelhafte Leistungen der Schüler loben?

Angeberei zu dem Zwecke sich nutzbar zu machen. Das erlangte Geständnis sei ihm eine unverhohlene Freude und ein Grund, die Strafe zu ermäßigen oder zu erlassen.

Die so beschriebene Weise, die Neigung zur Wahrhaftigkeit zu pflegen, ist zugleich das Hauptmittel, die Neigung zur Lüge zu bekämpfen. Es giebt außerdem nur noch ein Mittel zur Erreichung dieses Zweckes: es muß der Quell der Lüge oder Lügenhaftigkeit aufgesucht und verstopft werden.*)

Der Fleiß. — Das Wort „Fleiß" ist abgeleitet von einem Zeitwort, welches ursprünglich s. v. a. kämpfen, streiten bedeutet. So ist also der Fleiß ein Ringen nach einem Besitz und der Seele ursprünglich eigen; denn die Seele ist Kraft, und es liegt in dem Wesen einer Kraft, daß sie sich bethätige. Wo nun doch das Gegenteil des Fleißes, die Faulheit, sich findet, da muß eine Mißerziehung stattgefunden haben. In der That wird die Faulheit anerzogen, wenn Kinder überfüttert werden, wenn sie keine Anregung empfangen zur Bewegung, zum Spiel, zum Beobachten, zur Arbeit, wenn man sie in Haus und Schule zwingt zum Stillsitzen und Nichtsthun. Mag nun bei den Kindern, welche in die Schule eintreten, der Fleiß vorhanden sein oder nicht, jedenfalls muß er zu einem Zweck der Schule gemacht werden. Denn wie Müßiggang aller Laster Anfang ist, so ist der Fleiß die Grundlage vieler Tugenden. Die Schule selbst kann ihre Aufgabe ohne den Fleiß der Schüler weder nach seiten des Unterrichts noch nach seiten der Disziplin lösen, und im praktischen Leben füllt der Fleißige auch bei geringen Gaben seinen Platz immer aus. Um nun zum Fleiß zu erziehen, reichen Mahnung, Drohung, Verheißung, Erregung des Eigennutzes u. dgl. nicht aus, wirken sogar zum Teil nachteilig. Vielmehr muß der Lehrer a. vor allen Dingen Liebe zur Sache erregen. Lust und Liebe zu einem Dinge macht alle Müh und Arbeit geringe; ja erst die Arbeit aus Liebe ist wirkliche Arbeit und so eine sittliche Leistung. b. Der Lehrer muß mit seinem Beispiel dem Schüler vorangehen. c. Er muß den Ehrtrieb vorsichtig benutzen.**)

Es giebt einen fruchtlosen Fleiß. Der rechte ergiebige Fleiß wird erzielt, wenn man die Schüler bei aller Schularbeit anhält, ihre Gedanken zu konzentrieren und ihren Willen auch bei eintretenden Schwierigkeiten fest auf das zu erstrebende Ziel hinzurichten. Auch ausreichende Vorbereitung der anzufertigenden Schularbeiten ist nötig, damit die Schüler eine Frucht ihrer Anstrengung sehen. — Die Bekämpfung der Faulheit ergiebt sich aus dem oben schon Gesagten.

---

*) Rousseau behauptet, an allen Lügen der Kinder seien die Erzieher schuld! Ernst genug, ob aber wahr? — Wie unterscheidet sich die Lüge von den krankhaften, ja gesunden Erscheinungen der Einbildungskraft? — Wie charakterisiert Goethe die Lüge in seiner Iphigenie (VI, 1)? — Vgl. Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 85.

**) Was ist von dem sog. Certieren zu halten? S. den Artikel „Lokation" (II. Abt. II. Abschn. A); vgl. auch Diesterweg (I. Tl. S. 163).

Der Gehorsam. — Wie in der äußern Natur ein Gesetz herrscht, das Naturgesetz, so giebt es für die moralische Welt (das Gebiet des menschlichen Wollens und Handelns) eine Ordnung, welche sich sowohl im Leben des Einzelnen wie in der Geschichte der Menschheit als eine unverbrüchliche Macht erweist. Die Summa der allgemein verbindlichen Gebote des sittlichen Handelns nennt man die moralische Weltordnung.*) Sie ist der allgemeine Wille, welchem sich der einzelne Wille unterordnen muß. Die Sitte der Familie, das Gesetz des Staates sind Formen des allgemeinen Willens. Soweit der allgemeine Wille dem Worte Gottes entspricht, ist er der höchste Wille. Wo der einzelne Wille dem allgemeinen (höchsten) Willen sich nicht unterordnet, da wird die moralische Weltordnung gestört. Die Geneigtheit und Fertigkeit, in die moralische Weltordnung sich zu fügen, dem allgemeinen (höchsten) Willen seinen Einzelwillen unterzuordnen, nennen wir Gehorsam. Nur wo der Gehorsam aus freier Selbstbestimmung geleistet wird, ist er vollkommen.**)

Es liegt in der Natur des Kindes, daß es diesen vollkommenen Gehorsam nicht leisten kann; es muß dazu erzogen werden. Wie? — Das Kind will noch mehr Obst essen; aber der Erzieher sagt: Du sollst nicht! Das Kind will nicht seinen Stuhl an den bestimmten Platz setzen; aber der Erzieher sagt: Du sollst! In jenem Falle hält der Erzieher das Kind ab, in diesem hält er es an. „In jenem Falle zieht sich der Wille des Kindes von dem zurück, was er von sich selbst wollte; in diesem lenkt sich der Wille auf etwas, was er von sich selbst nicht wollte. In beiden Fällen wird der Wille geübt. Scheinbar fremder Gewalt sich hingebend, bekommt das Kind den Willen in die eigene Gewalt. So wird das Kind in der That freier; denn es bekämpft dabei die sündhaften Triebe, schwächt ihre Naturgewalt, und durch das Zurückdrängen des sinnlichen, egoistischen Willens wird dem vernünftigen, sittlichen Willen Bahn gemacht“ (Hauber in Schmids Encykl.).

Lange vor seinem Eintritt in die Schule ist der Wille des Kindes in der beschriebenen Weise durch das Gesetzeswort: Du sollst! und: Du sollst nicht! geübt worden. Aber dieses Ge- und Verbieten ist gar häufig nicht der Ausfluß jenes allgemeinen Willens, sondern einer bloßen Mißstimmung, Laune, Unüberlegtheit gewesen. Im Ge- und Verbieten sind die meisten Eltern gar schwach!***) Man „läßt den Kindern allen Willen“, um nur — freilich nicht lange dauernde — Ruhe zu haben; man bricht in rohem Zorn des Kindes Willen, um doch einmal im Notfall zu zeigen, daß man Herr im Hause sei. So wird das Kind selten zu blindem

*) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 90 f.

**) Sachlich machen wir im Schulleben bekanntlich keinen Unterschied zwischen „gehorchen“ und „folgen“. Was giebt uns die Etymologie beider Wörter zu denken? — Vgl. die deutschen Sprichwörter über das Ohr.

***) „Mütter, seid Väter! möchte man zurufen, und Väter, seid Mütter!“ (J. Paul.) — Ein Kind versucht Kegel auf die Spitze zu stellen; aber es geht nicht, und bald giebt das Kind seinen Willen auf. Warum nicht ebenso, wenn sich ihm statt des Naturgesetzes ein menschlicher Wille entgegenstellt?

Gehorsam, häufiger zu einem eigensinnigen und trotzigen Wesen erzogen. Der Eigensinn sucht seinen eigenen Willen durchzusetzen, der Trotz empört sich gegen den fremden.

Zum rechten Gehorsam zu erziehen, dem Eigensinn und Trotz zu begegnen, das ist die Aufgabe, welche der Lehrer bei dem schulpflichtigen Kinde zu lösen hat. Was die Erziehung zum Gehorsam in der Familie leicht macht, das mit Anhänglichkeit verbundene Abhängigkeitsgefühl, kommt dem Lehrer von Anfang der Schulzeit an gar nicht und im weitern Verlauf derselben nur wenig zu statten. Dagegen ist seine mit fast greifbarer Autorität verbundene verhältnismäßig ferne und hohe Stellung wohlgeeignet, den Gehorsam zunächst gegen ihn und die Schulordnung zu begründen. Kraft dieser Stellung hat er das Recht, unbedingten Gehorsam zu fordern; aber auch die Pflicht, nicht nach Laune und Willkür, sondern als ein Moses an Gottes Statt zu gebieten und zu verbieten: weise, kurz, bestimmt, konsequent. Seine Anordnungen seien unumstößlich fest, wie in steinerne Tafeln eingegraben. Da ferner die Liebe ein gewaltiger Antrieb zum Gehorsam ist, so muß der Lehrer darauf bedacht sein, sich die Liebe der Kinder zu erwerben. Wenn so der Gehorsam wie von selbst sich findet, so darf doch der Lehrer keinen Augenblick in der Aufsicht nachlassen und muß dem Thätigkeitstriebe reiche und angemessene Nahrung bieten. Endlich ist es notwendig, daß er seine Schüler mit zunehmenden Jahren zu der Einsicht führe, daß seine Forderungen ein Ausdruck des sittlichen Gesetzes sind, unter dem wir alle stehen. Nur so entsteht endlich jener vollkommene Gehorsam, bei welchem man, wie Goethes Iphigenie sagt (V, 3), die Seele am schönsten frei fühlt. — Auf einzelnes, insbesondere auf die Strafen und Belohnungen werden wir noch öfter zurückkommen.

Dem Ungehorsam, Eigensinn und Trotz wirksam zu begegnen, ist in der Regel eine sehr schwere Sache. Daher auch die verschiedenen Ratschläge der Pädagogen. Während der eine meint: „Gegen Eigensinn und Ungehorsam giebt es im Grunde nur ein Mittel, körperliche Züchtigung“ (Jastram), empfiehlt der andere folgendes: „Der Erzieher hüte sich vor allem, Eigensinn und Trotz hervorzurufen. Auch bestehe er nicht selbst trotzig und eigensinnig auf seinem Willen, mindestens dann nicht, wenn er sich geirrt hat; er schäme sich nicht, einen Fehler offen zu bekennen, eine falsche Anordnung aufzuheben. Er lasse sich nicht leicht in Zorn bringen, fühle sich nicht stets persönlich beleidigt, unterlasse das schmollende Nachzürnen über gehabte Verdrießlichkeiten, halte es nicht unter seiner Würde, dem Kinde nach einem unangenehmen Auftritte wieder das erste Wort zu gönnen. Ferner unterlasse man aufreizende Neckereien und unpassende Scherze gegen Kinder, mache über unbedeutende Fehler nicht viel Lärm, unterdrücke aber mit aller Entschiedenheit jede wirkliche Widersetzlichkeit gegen wohlbegründete Anordnungen“ (Dittes, Grundriß).

Die Gewissenhaftigkeit. — Was das Gewissen sei, entnehmen wir der bekannten Krummacherschen Parabel „Die Stimme des Ge-

wissens".*) Pohl hat eine arme Frau mit ihren Kindern aus seinem Hause vertreiben lassen. Kein Mensch hat ihm darüber Vorstellungen oder Vorwürfe gemacht; aber der Gedanke an jenes Weib verläßt ihn nicht. Er möchte gern vergessen, was geschehen ist, doch kann er die Erinnerung schlechterdings nicht los werden. Das Gewissen ist, wie das Wort selbst sagt, das Wissen, daß die That, und zwar als meine That vollbracht ist; die fortwährende Richtung des Gedächtnisses darauf, auch gegen den Willen, der die Gedanken auf etwas anderes ablenken möchte. Aber das Gewissen ist noch mehr als dieses Wissen. Pohl versucht in der Kühle seines Gartenhauses zu ruhen, wie er sonst zu thun pflegt. Allein das Gelispel des Schilfs tönt ihm gleich dem Gewinsel der Kinder der armen Witwe, und beim Rauschen des Stromes dünkt es ihn, als ruhe er am Gestade eines öden, großen Meeres. Unruhig wälzt er sich auf seinem Pfühl. Das Gewissen ist also weiter der Reflex jenes Wissens im Gefühl, die Beunruhigung und Angst über die geschehene That, denen man gern entweichen möchte und nicht entweichen kann.**) Pohl steht endlich plötzlich auf und gebietet, die arme Witwe wieder ins Haus zurückzuführen. Das Gewissen ist „die energische Reaktion des sittlichen Triebes gegen die Sünde, die ihn unterdrückt, die ihn verletzt hat" (Palmer). So äußert sich also das Gewissen nach allen drei Hauptrichtungen der Seele. Es ist in der That ein Mit-, ein Gesamtwissen des Menschen von seinen freien Handlungen.***)

Es fragt sich nun noch, ob dieses Gesamtwissen sich bloß auf die schon geschehenen oder auch auf die beabsichtigten, ob bloß auf die bösen oder auch auf die guten Handlungen erstreckt.

„Mein Gewissen erlaubt mir das nicht", pflegt man zu sagen. Man stellt sich dabei die That als geschehen vor und fühlt die Unruhe, die die vollbrachte böse That erfahrungsmäßig mit sich bringt. „Mein Gewissen nötigt mich, dies zu thun", pflegt man zu sagen. Man stellt sich dabei die pflichtmäßige That als unterlassen vor und fühlt die Unruhe im voraus, die die Unterlassung einer pflichtmäßigen Handlung erfahrungsmäßig mit sich bringt. So ist also das sog. vorausgehende Gewissen nichts anderes als das nachfolgende. Das Gewissen spricht nicht im voraus, wenn es nicht bereits als nachfolgendes Gewissen sprechen gelernt hat. „Der Gebrannte fürchtet sich vor dem Feuer." — Auch das gute Gewissen ist nichts anderes, als was wir bereits kennen gelernt haben. Dem Apostel Paulus ist es ein Geringes, wenn die Korinther eine Untersuchung in betreff seiner Haushaltertreue anstellen,

*) Die Parabel findet sich in Hirts Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe; im Preußischen Kinderfreund und sonst häufig.

**) Diesen Gedanken stellten die Griechen in ihren Erinnyen (Rachegöttinnen) dar. Vgl. Schiller, Kraniche des Ibykus und Braut von Messina; Goethe, Iphigenie II. u. III.

***) Mehrere Sprachen, die griechische, lateinische, skandinavische, bezeichnen wie die deutsche das Gewissen als ein „Mitwissen"; die ungarische nennt es „das Gedächtnis der Seele".

denn er ist sich nichts bewußt (1. Kor. 4, 3. 4). Er hat ein gutes Gewissen, d. h. sein Gewissen macht ihm in den Dingen, deren er vor den Korinthern beschuldigt wird, keinerlei Vorhaltungen. Das gute Gewissen ist sonach etwas Negatives, die Abwesenheit jenes Bewußtseins, daß eine That meine That sei, und infolge davon auch die Abwesenheit jenes Gefühls der Beunruhigung und Angst.

Das Gewissen ist insoweit angeboren, als die Seele ursprünglich zum Gefühl des Guten und Bösen, zum Verpflichtetsein durch ein Gebot angelegt ist (vgl. Röm. 2, 14. 15). In der Gestalt, in welcher es bei dem schulpflichtigen Kinde erscheint, ist es ein Produkt aus jener Anlage und der bereits genossenen Erziehung. Diese bringt es mit sich, daß das Gewissen bei verschiedenen Personen, in verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern so gar verschieden urteilt.*) Immer aber redet es, obgleich eine Stimme des eigenen Innern, den Sünder mit „Du" an. Dies ist ein deutliches Zeichen davon, daß das Gewissen auch ein Mitwissen Gottes ist.**)

Es mag wohl selten einen Menschen geben, dessen Gewissen gar nicht mehr redet. Häufiger ist der Zustand, den man, nicht ganz genau, Gewissenlosigkeit nennt. Das Gegenteil der Gewissenlosigkeit ist die Gewissenhaftigkeit.

Ohne Gewissenhaftigkeit giebt es keine Schultugend, keine Tugend überhaupt. Darum muß es sich der Lehrer ernstlich angelegen sein lassen, zu ihr zu erziehen. Dies geschieht nach Palmer auf vierfache Weise: a. Der Lehrer muß dem Kinde gegenüber das richtige Strafverfahren beobachten, also weder eine verdiente Strafe unterlassen, weil sonst das Gewissen „erlahmt", noch die Strafe in roher Weise schärfen, weil sonst das Kind „schlechtweg für unschuldig" sich zu halten geneigt ist. Daneben muß das Kind, was noch gut zu machen ist, wieder gut machen, damit es auf diese Weise das Gefühl bekommt, wie wohl es dem Herzen ist, wenn eine Last von demselben genommen ist. b. Der Lehrer muß durch väterliche Liebe diejenige Gegenliebe sich erwerben, welche von selbst zur Offenheit antreibt; muß daneben aber auch so weit Physiognom sein, daß er, falls es an Offenheit fehlt, den Thatbestand aus dem Gesicht des Kindes mit Sicherheit abliest, und so weit Untersuchungsrichter, daß er sich nicht leicht hinters Licht führen läßt.***) c. Der Lehrer muß im Religionsunterricht und gelegentlich einzelner Übertretungen dem Kinde sagen, daß der heilige Gott es sei, welcher durch das Gewissen seinen Willen kund thut; daß der Menschen Kummer oder Unwille über eine Unart nur der Schatten sei des Zornes Gottes; daß der Menschen Vergebung oder Nichtwissen nicht genüge zur Beruhigung des Gewissens, sondern daß die Vergebung Gottes gesucht

*) Gieb dazu Beispiele an!

**) Vgl. Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 82—84; Shakespeare, Richard der Dritte I, 4; V, 3.

***) Ist das Erröten immer ein Zeichen der Schuld? — Wie verfährt Christus, um das Gewissen zu wecken (Joh. 8)?

werden müsse. d. Es muß durch Betrachtung fremder Handlungen das sittliche Urteil geübt und geschärft werden.*)

Die Charakterbildung. — Wenn ein Kind die eben besprochenen Schülertugenden im wünschenswertesten Maße besäße,**) so könnte man doch noch nicht sagen: Dieses Kind hat Charakter oder ist ein Charakter. Überhaupt darf der Lehrer nicht unbesehens die Charakterbildung sich zur Aufgabe machen. Waren Augustin, Luther, unser Kaiser und König Wilhelm I. als Kinder große Charaktere? Nein, sie wurden es im Mannesalter. Auch liegt es im Begriff des Charakters, daß das Kind keinen Charakter haben kann. Das aus dem Griechischen herübergenommene Wort bezeichnet nämlich ursprünglich etwas mit scharfen Werkzeugen Eingegrabenes, also z. B. das Gepräge einer Münze, dann aber auch die einer Sache oder Person gleichsam aufgeprägte Eigentümlichkeit. Nun sieht eine Münze desselben Gepräges der andern vollkommen ähnlich, während jeder menschliche Charakter von dem andern sich unterscheidet. Es liegt das in dem Wesen der freien Persönlichkeit begründet, welche die Ausprägung nicht über sich ergehen läßt, sondern selbst schafft. Wir verstehen hiernach unter Charakter die gerade dieser Persönlichkeit gleichsam aufgeprägte, also bei ihr unwandelbar festgewordene Eigentümlichkeit, die allem Denken, Wollen und Handeln eine ganz bestimmte Gestalt giebt.***) Nun kann diese Eigentümlichkeit einen sittlichen oder unsittlichen Kern haben, und danach unterscheiden wir den guten und schlechten Charakter. Nur an den erstern haben wir zu denken, wenn von Charakterbildung die Rede ist.

Wenn fertige Charaktere in der Jugend nicht entstehen können, so muß doch in dieser Zeit mit der Charakterbildung der Anfang gemacht werden. Zu dem Zweck ist vor allem nötig, daß der Erzieher auf die individuellen, konstant wiederkehrenden Neigungen und Abneigungen des Kindes achte; denn diese sind die Elemente des Charakters, die ersten Spuren der Charakterzüge. So that es die Königin Luise. Von Königsberg aus schrieb sie 1808 in betreff des Prinzen Wilhelm, des nachmaligen deutschen Kaisers: „Unser Sohn wird, wenn mich nicht alles trügt, gerade wie sein Vater, einfach, bieder und verständig.“ Die ersten Spuren der Charakterzüge müssen sehr sorgfältig beobachtet werden. Denn was man z. B. kindlichen Leichtsinn nennt, kann ebensowohl zum Guten

*) Kann man zu diesem Zwecke in der Volksschule die Fragen zur Beantwortung stellen: Haben Jephthah und Herodes wohlgethan, ihr Gelübde zu halten? Kann man die Buße des Petrus mit der Reue des Judas vergleichen lassen? Soll man tiefer eingehen auf Apostelgesch. 10 und Röm. 14? Und zu welchem Zwecke? Welche Thatsachen aus Luthers Leben können in Betracht gezogen werden?

**) Hätten wir nicht als 6. Schülertugend noch den Frohsinn beifügen sollen?

***) „Charakter im großen und kleinen ist, daß der Mensch demjenigen eine stete Folge giebt, dessen er sich fähig fühlt“ (Goethe). „Des Menschen Thaten und Gedanken, wißt, sind nicht wie Meeres blind bewegte Wellen“ ꝛc. (Schiller, Wallensteins Tod II, 3).

(guter Mut in solchen Lebenslagen, wo andere vor der Zeit verzagen) als zum Bösen ausschlagen (liederliche Gesinnung).*) Sind jene Züge bestimmt als solche erkannt, die in der Bahn des Sittlichen liegen, dann müssen sie tiefer gefurcht, ist dies nicht der Fall, dann müssen sie ausgeglättet, verwischt werden. Letzteres geschieht durch konsequente Zucht; der Wille des Kindes muß in solchem Falle gebrochen werden. Ersteres geschieht, sofern es auf positives Handeln ankommt, durch Anerkennung dessen, was dem Kinde bereits gelungen ist, durch teilnehmende Unterstützung seiner Anstrengungen, durch ermunterndes Vorhalten nachahmungswerter Beispiele, durch Hinweis auf die eigene Kraft.**) Aber ein Charakter hat sich nicht bloß im positiven Handeln, sondern auch im passiven Standhalten zu bewähren. Gerade diejenigen pflegen wir vorzugsweise charakterlos zu nennen, welche, einem schwankenden Rohre gleich, mit ihren Ansichten bald auf diese, bald auf jene Seite neigen, welche einem „Hohen" gegenüber keine Überzeugung mehr haben, welche „sich gebrauchen lassen" heute von diesem, morgen von jenem. Auch die Kraft im Ausharren und Dulden bei anhaltendem Ungemach und Leiden gehört hierher.***) Um diese Seiten des Charakters zu bilden, bedarf es der rechten Ausbildung der Wertschätzung (s. S. 14 f.), der Leitung in solchen Fällen, wo ein Übel zu ertragen ist, damit das Gute verwirklicht werde, der Begründung strengster Wahrheitsliebe und Wahrhaftigkeit. Die aktive und passive Seite des Charakters müssen in gleicher Weise dadurch angebaut werden, daß in dem Kinde die Befestigung von Grundsätzen angebahnt wird. Denn „der Charakter kommt nicht anders wahrhaftig zu stande als mittelst der Fixierung des Systems der Grundsätze" (R. Rothe). Nur darf man von einem Kinde noch nicht verlangen, daß es nach Grundsätzen handeln soll. Der Erzieher kann nicht mehr thun als gelegentlich sagen und wiederholen: „Das mache dir zum Grundsatz."†)

Häufig fehlt es an jenen Elementen des Charakters, und es ist dann auf einen ausgeprägten Charakter überhaupt nicht zu hoffen. Doch muß der Erzieher der Zerfahrenheit, Flüchtigkeit und Zerstreutheit möglichst steuern und durch fortgesetzte Gewöhnung dem Kinde das Gute lieb und wert und zur zweiten Natur zu machen suchen. Das Gute, aus bloßer Gewöhnung gethan, ist selbstverständlich besser als das Böse, aus Prinzip gethan.

---

*) Als was für Knaben werden wir uns Uhlands schwäbischen Ritter und Bürgers braven Mann, als was für ein Mädchen Goethes Johanna Sebus zu denken haben? — Privatlektüre: F. Schmidt, Fichtes Jugendleben. Berlin 1866; E. M. Arndt, Erinnerungen aus dem äußern Leben. Leipzig 1892.

**) Wie verfährt Tell in diesem Stücke seinem Knaben gegenüber? Wie Friedrich II. seinem Neffen gegenüber? — Welche bekanntern Erzählungen der Lesebücher sind hier besonders zu nennen?

***) Welche biblische Persönlichkeit repräsentiert diese Seite des Charakters besonders deutlich? — Vgl. die Worte des Max in Schillers Piccolomini (V, 3): „Wenn du geglaubt, ich werde eine Rolle in deinem Spiele spielen" ꝛc.

†) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 84—87.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, daß man es in der Jugend nur mit dem werdenden Charakter zu thun hat, und daß die Schule nur beschränkte Mittel besitzt, um an ihrem Teile zur Charakterbildung beizutragen. Um so mehr aber muß der Lehrer diese Mittel in Wirksamkeit setzen.*)

Abschluß. — Wir haben bis dahin die Seele nach ihrer denkenden, wollenden und fühlenden Seite betrachtet. Diese verschiedenen Fähigkeiten der Seele, zu denken, zu wollen, zu fühlen, dürfen wir uns nicht neben einander denken, sondern sie sind in einander. Indem die Seele denkt, will und fühlt sie auch, und so fort. Alle einzelnen sog. Seelenvermögen oder Seelenkräfte sind nichts anderes als nach und nach sich entwickelnde Fähigkeiten der einen unteilbaren Seele. Bei dem großen Reichtum des Seelenlebens hat namentlich die deutsche Sprache auch eine große Zahl von Ausdrücken für die einzelnen Seelenkräfte und Seelenzustände, die nicht von allen in gleichem Sinn verstanden werden. Selbst das Wort Geist, das wir bereits als die Bezeichnung der selbstbewußten und selbstbewußt denkenden, fühlenden und wollenden Seele kennen gelernt haben, wird von andern so verstanden, daß es „die Erkenntnis- und Willensakte und ihre Resultate" bezeichnet, und so den Gegensatz zum Gemüt als der „Welt der Gefühle" bildet. Wieder andere verstehen unter „Geist" nur „die Gesamtheit der Erkenntniskräfte, besonders der höhern"; dagegen unter „Gemüt" „nicht bloß das Gefühlsleben der Seele, sondern zugleich auch ihre Begehrungen und Wollungen". Dann decken sich „Geist und Gemüt" etwa mit „Kopf und Herz". Sonst versteht man unter „Herz" auch Gefühl und Willen, oder nur das Gefühl, und zwar sofern es fremdes Wohl und Wehe mitempfindet.

Das Wort Seele, ahd. sêula, goth. saivala, ist nach der Annahme der Sprachforscher verwandt mit See und Sonne und hat wie diese Wörter seine Wurzel in su = erregen. Das Wort Geist, welches von den indogermanischen Sprachen nur einige germanische Dialekte haben, wird von einer Wurzel abgeleitet, die den Begriff einer heftigen innern Bewegung hat. Das Wort Herz findet sich mit entsprechender Lautbildung in allen indogermanischen Sprachen; seine Wurzel bedeutet schwingen, springen, hüpfen. — Mut, das Stammwort zu Gemüt, leiten einige ab von einem Stamm, welcher denken, meinen, andere von einem Stamm, welcher bewegen bedeutet.

Welchen Sinn hat das Wort „Geist" in der Bezeichnung „ein Mann von Geist"? Auf welchen Sinn deutet die Bezeichnung des Pfarrers als „Geistlicher" hin? Wie unterscheiden sich „geistig" und „geistlich"? Wen nennt man „geistreich"? Welche Bedeutung haben die Wörter „Geist und Gemüt" in den Allgem. Bestimmungen B § 16? In welchem Sinne braucht Francke das Wort „Gemüt" in seinem „Kurzen und einfältigen Unterricht"? Was lehren die deutschen Sprich-

*) Ist es richtig, daß der Charakter in bäuerlichen Verhältnissen sich früher befestigt als da, wo höhere Kultur gepflegt wird? Nenne große Charaktere, die einfachen Verhältnissen entstammen! — Verträgt sich mit obigen Ausführungen ein Wort J. Pauls: „Bis zum 4. Lebensjahre ist der Charakter des Kindes entschieden"? — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 87—92.

wörter über Geist, Herz und Gemüt? Welchen Sinn hat „Herz" in dem Satze: „Der Lehrer hat ein Herz für seine Schüler"? Wen nennt man beherzt, wen herzhaft, herzlos ꝛc.?*)

Die Einheit des Seelenlebens bringt es mit sich, daß man streng genommen eine Seite der Seele für sich allein gar nicht bilden kann. Wohl aber liegt die Möglichkeit vor, die eine Seite auf Kosten der andern zu bilden, eine Einseitigkeit, die zu allen Zeiten auch in der Volksschulerziehung sich gezeigt hat. Andererseits treten in der Entwicklung des Seelenlebens Erscheinungen auf, die wie Störungen jener Einheit erscheinen, z. B. in den sog. „Flegeljahren". Der Erzieher hat in solchen Fällen mit doppelter Aufmerksamkeit und Anstrengung seines Amtes zu pflegen.

C. Die Einheit von Leib und Seele.

In der einen Nacht vom 14. zum 15. Oktober 1806 bekam der „Turnvater" Jahn, nachdem er die letzten Kämpfe und die gänzliche Niederlage der Preußen bei Jena gesehen hatte, aus Gram über das Unglück des Vaterlandes graues Haar, obwohl er damals erst 29 Jahre alt war. So prägt sich der Zustand der Seele in Erscheinungen des Leibes aus; und zwar ist es besonders das Gefühlsleben der Seele, welches nach außen hin sich kund thut. Wo eine Seele mit Kummer kämpft, da schmeckt nicht Essen noch Trinken, da trübt sich das Auge und ergießt sich in Thränen, da verfällt nach und nach des Leibes Gestalt. Das Gefühl der Scham treibt die Röte in das Gesicht; ein plötzlicher Schreck macht das Gesicht erblassen, die Haare starren, es „läuft einem eiskalt über den Rücken"; große Angst läßt den Körper zittern und treibt aus allen Poren den Schweiß heraus; Sorgen macht grau vor der Zeit. „Es steht ihm an der Stirn geschrieben, daß er nicht mag eine Seele lieben" (Goethe). Aber auch das Erkenntnis- und Willensleben zeigt solche Einwirkungen auf den Leib. Der einsame Denker vergißt, obgleich es schon längst Essenszeit ist, des Hungers; Archimedes hört, in tiefes Nachdenken versunken, nicht das Getümmel der in seiner Vaterstadt eingedrungenen feindlichen Heereshaufen. Jener Knabe hat heftige Schmerzen an seinem Fuße, aber er fühlt sie jetzt nicht, weil seine Aufmerksamkeit der Lösung einer Rechenaufgabe zugewandt ist. Jener Jüngling schläft wochenlang jeden Tag nicht mehr als 4 Stunden und wird nicht müde, weil er nach kurzem eine Prüfung mit Ehren bestehen will. Die Begierde nach einer Speise läßt das Wasser im Munde zusammenlaufen ꝛc.

*) Vgl. noch 1. Thess. 5, 23; Ebr. 4, 12; Schiller, Wallensteins Tod III, 13: „Noch fühl' ich mich denselben, der ich war" ꝛc.; derselbe: „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt"; Rückert:

Zwo Kräfte sind es, die den Menschen lenken.
Sie leiten ihn bald süd-, bald nordenwärts;
Natur gab ihm Verstand, um recht zu denken,
Um recht zu handeln, gab sie ihm das Herz.

Logik.*)

Die Logik beschäftigt sich mit den formalen Gesetzen des wissenschaftlichen Denkens. Dieses wissenschaftliche Denken ist auf das Erkennen gerichtet und umfaßt die Operationen des Begreifens, des Urteilens und des Schließens. Die Elemente der Logik sind die Begriffe, die Urteile und die Schlüsse.

Von dem Begriffe ist bereits S. 34 folgendes gesagt: „Von einer Uhr gewinnt schon das einjährige Kind eine Vorstellung. Sind zwei Uhren im Hause, so bildet sich das zwei- bis dreijährige Kind ein Durchschnittsbild, vermittelst dessen es eine dritte Uhr, wenn diese nicht gar anders ist, als Uhr erkennt. Das Durchschnittsbild des fünf- oder sechsjährigen Kindes ist schon deutlicher; aber ein bloßes Uhrgehäuse oder Zifferblatt nennt es auch seine Uhr, ein rundes Pappstückchen trägt es als solche in der Tasche, und eine Sonnenuhr wird es zunächst nicht seinem Durchschnittsbild unterordnen können. Erst durch Anschauung vieler verschiedenartiger Uhren und durch das Vergleichen derselben unter einander kommt das Kind dahin, die unwesentlichen, den einzelnen Uhren anhaftenden Merkmale (ob groß oder klein, rund oder eckig, mit Gewicht oder Feder, von Silber oder Holz 2c.) fallen zu lassen (davon zu abstrahieren) und die wenigen wesentlichen Merkmale (künstlich konstruierter Apparat oder Mechanismus, der zum Anzeigen der Stunden dient) in eine Einheit des Bewußtseins zu begreifen (sie zu kombinieren). Nun gruppiert es auch leicht die Uhren in Sonnen-, Sand-, Räderuhren (Gattungen), die letzteren wieder in Gewicht- und Federuhren (Arten), die Federuhren in Taschen- und Stutzuhren (Unterarten) 2c. So kommt das Kind zu allgemeinen Begriffen, es denkt." Nicht alle Begriffe enthalten eine Mehrheit von Merkmalen, wie z. B. etwas, Sein, Ursache u. a. Einen Begriff, der nur ein einziges Merkmal enthält, nennt man einfach. Dagegen nennt man zusammengesetzte Begriffe diejenigen, welche mehr als ein Merkmal enthalten. Der Begriff ist eine abstrakte Gedankenform, für welche es eine sinnliche Vorstellung nicht giebt; denn man kann z. B. eine Uhr sich nicht vorstellen, die weder Sonnen- noch Sand- noch Räderuhr, weder Taschen- noch Stutzuhr, weder von Holz noch von Metall ist 2c. Die Summe der Begriffe macht unsere Erkenntnis, unser positives Wissen aus. Die Gesamtheit der Merkmale, welche in einem Begriffe enthalten sind, machen seinen Inhalt aus. Davon ist der Umfang, die Summe aller Gegenstände oder Vorstellungen, die der Begriff umfaßt, zu unterscheiden. Der Begriff Taschenuhr hat mehr Merkmale als der Begriff Uhr überhaupt; er hat das Merkmal mehr, daß die Uhr in der Tasche getragen wird; er hat also einen größeren Inhalt als der Begriff Uhr. Dagegen umfaßt der Begriff Uhr alle Uhren, während der Begriff Taschenuhr nur diejenigen Uhren umfaßt, die in der Tasche getragen

*) Dieser Abschnitt gehört auf S. 56 vor C.

werden. Wir ersehen hieraus: Je größer der Inhalt eines Begriffes ist, desto kleiner ist sein Umfang; je kleiner der Inhalt eines Begriffes ist, desto größer ist sein Umfang. Inhalt und Umfang eines Begriffes stehen also zu einander in umgekehrtem Verhältnis. Sobald man einen Begriff von andern verwandten Begriffen so genau unterscheiden kann, daß eine Verwechslung nicht mehr möglich ist, nennt man ihn klar; sobald auch seine Merkmale klar sind, nennt man ihn deutlich. Zerlegt man den Begriff seinem Inhalte nach, so erhält man die Definition. Z. B.: Die Uhr ist ein künstlich konstruierter Apparat oder Mechanismus, der zum Anzeigen der Stunden dient. Zerlegt man den Begriff seinem Umfange nach, so erhält man die Einteilung oder Klassifikation. Vom Begriff Uhr z. B. erhält man die Gattungen Sonnen-, Sand-, Räderuhren, von den letzteren die Arten Gewicht- und Federuhren, von den Federuhren die Unterarten Taschen- und Stutzuhren.

Das Urteil.

Schon vorher (S. 33) ist gesagt worden, daß das Kind auf dem Erfahrungswege auch urteilen lernt. Das Urteilen geht dem Begriffebilden voran, insofern wir bei dem letzteren die Merkmale einem Gegenstande zu- oder absprechen. Wenn gesagt wird: Die Uhr ist ein Apparat, so wird ausgesprochen, daß dem Gegenstande Uhr der Begriff Apparat zukomme. Dies ist ein Urteil. Das Urteil tritt stets in der Form eines Satzes auf und bezieht zwei Begriffe auf einander, wobei es ausdrückt, ob eine Verbindung stattfinden kann oder nicht. Es giebt (nach Herbart) eine Entscheidung über die Verknüpfbarkeit gegebener Begriffe. Die Begriffe sind Subjekt und Prädikat des Satzes; die Kopula, welche entweder bejahend oder verneinend ist, legt dem Subjekte das Prädikat bei oder spricht es ihm ab. Sprachlich wird die Kopula ausgedrückt durch die Flexionsendung des Zeitwortes oder durch das Hilfszeitwort.

Nach Kant werden die Urteile nach vier Gesichtspunkten, dem der Quantität, der Qualität, der Relation und der Modalität, unterschieden. Nach der Qualität unterscheidet man allgemeine (alle Menschen sind sterblich), besondere oder partikuläre (einige Menschen sind gelehrt) und einzelne oder individuelle Urteile (Bismarck war ein großer Mann).

Nach der Qualität werden die Urteile eingeteilt in bejahende oder affirmative (der Tod ist der Sünde Sold), in verneinende oder negative (die Sonne steht nicht still) und unendliche oder limitierende (dieser Mensch ist nicht gelehrt). Diese letztere Form fällt jedoch mit dem verneinenden Urteil zusammen; unendliche werden diese Urteile genannt, weil z. B. in dem vorstehenden Satze dem Subjekte die unendliche Anzahl aller möglichen Prädikate, mit Ausnahme des einen: „gelehrt", beigelegt wird.

Nach der Relation, d. h. nach der Art der Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat, indem das Prädikat dem Subjekte unbedingt

oder bedingt beigelegt wird oder die Beziehung eine unentschiedene ist, unterscheidet man kategorische (unbedingte) Urteile, die eine einfache Aussage enthalten (Gott ist unsere Zuversicht), hypothetische (bedingte) Urteile (wenn du Vater und Mutter ehrst, wird es dir wohlgehen) und disjunktive (ausschließende) Urteile (Dreiecke sind entweder spitzwinklig oder rechtwinklig oder stumpfwinklig).

Nach der Modalität unterscheidet man problematische (mögliche) Urteile, welche etwas aussagen, was erst bei dem Eintreten gewisser Umstände zur Wirklichkeit werden kann (auch Deutschlands Flotte kann siegen), assertorische (wirkliche) Urteile, die den Charakter einfacher Behauptung haben (mein Herz ist still), und apodiktische (notwendige) Urteile, deren Gültigkeit als notwendig hingestellt wird (alle Menschen müssen sterben).

Außer den einfachen Urteilen, die nur aus Subjekt, Prädikat und Kopula bestehen, giebt es auch zusammengesetzte Urteile, die mehrere einfache in sich schließen.

Der Schluß.

Aus einem oder mehreren gegebenen Urteilen kann man ein anderes Urteil herleiten. Haben wir z. B. das Urteil: Der Betrug ist unsittlich, knüpfen daran das Urteil: Alles Unsittliche ist strafbar, so läßt sich daraus das Urteil herleiten: Der Betrug ist strafbar, weil dieses Urteil mit dem vorangehenden schon mitgesetzt ist. — Die Ableitung eines Urteils aus einem oder mehreren gegebenen Urteilen heißt Schluß. Die gegebenen Urteile heißen Vordersätze oder Prämissen, das abgeleitete Urteil heißt Schlußsatz. Der Schluß besteht aus den Prämissen und aus dem Schlußsatze. Der Schlußsatz folgt aus den Prämissen. Die beiden Prämissen enthalten die Materie (den Stoff) des Schlusses, d. h. sie sind die Gründe, der Schlußsatz ist die Folge. Die Art und Weise, wie der Schlußsatz aus den Prämissen abgeleitet wird, heißt die Form des Schlusses; sie ist ihrem Wesen nach Abfolge (Konsequenz), da sich die Prämissen zum Schlußsatze stets wie Grund zur Folge verhalten müssen.

Die beiden Prämissen haben einen gemeinsamen Begriff (in dem oben angeführten Beispiele: unsittlich), welcher den Grund ihrer Verbindung enthält; dieser heißt Mittelbegriff. Er ist das Mittel, durch welches geschlossen wird. Der Begriff, welcher geschlossen wird (strafbar), heißt Oberbegriff; er erscheint im Schlußsatze als Prädikat. Der Begriff, für welchen geschlossen (Betrug) wird, ist der Unterbegriff; er erscheint im Schlußsatze als Subjekt. Die Prämisse, welche den Oberbegriff enthält, heißt der Obersatz, die den Unterbegriff enthält, der Untersatz. Wenn O den Oberbegriff, U den Unterbegriff und M den Mittelbegriff bezeichnet, würde in dem oben angeführten Beispiele sich folgende Verteilung ergeben:

M O
Alles Unsittliche ist strafbar (Obersatz).
U M
Der Betrug ist unsittlich (Untersatz).
U O
Der Betrug ist strafbar.

Für den Schluß ergiebt sich also folgendes Schema:

M — O
U — M
U — O.

Der schulgerechten Form nach läßt man den Obersatz vorangehen und stellt ihm den Untersatz nach. An und für sich aber ist es gleichgültig, welche Prämisse der andern vorangeht.

Wird der Schlußsatz, wie im vorangehenden Beispiele, aus mehreren Prämissen abgeleitet, so heißt der Ableitungsvorgang ein mittelbarer oder eigentlicher Schluß (Syllogismus). Wenn wir aber sagen: Alle Tiere haben eine willkürliche Bewegung, folglich haben auch gewisse Tiere (Raubtiere, Vögel, Fische 2c.) eine willkürliche Bewegung, so ist dies ein unmittelbarer Schluß. Folgt der Schlußsatz aus einer einzigen Prämisse, so heißt der Schluß ein unmittelbarer oder eine Folgerung.

Der Schluß ist die Grundlage jedes Beweises. Der Ausgangspunkt für den Beweis kann entweder das Einzelne oder das Allgemeine sein.

Bei dem folgenden Schlusse:

Die Fixsterne leuchten;
die Fixsterne sind Sonnen;
also leuchten die Sonnen

wird vom Einzelnen ausgegangen und zum Allgemeinen fortgeschritten; der Schluß ist ein Induktionsschluß. Dieser hat nur bedingte Gültigkeit, da es nicht sicher ist, ob der allgemeine Grundsatz unbedingt anwendbar ist. Der Induktionsschluß wird hauptsächlich auf dem Gebiete der empirischen oder Erfahrungswissenschaften angewandt. Durch Baco von Verulam hat die Induktion in den Naturwissenschaften eine tief eingreifende Bedeutung erlangt. Ein Meister in der Anwendung der Induktion war Sokrates. Auch für den Unterricht ist die Induktion von Bedeutung; sie wird angewendet, indem man den Schüler aus der Anschauung einzelner Fälle auf das ihnen zu Grunde liegende Allgemeine schließen läßt.

Von dem Allgemeinen wird im folgenden Schlusse ausgegangen:

Pflanzen haben keine willkürliche Bewegung;
die Mimosen sind Pflanzen;
die Mimosen haben keine willkürliche Bewegung.

Vom Allgemeinen (Pflanzen) wird zum Besonderen (Mimosen) fortgeschritten; dies ist ein Deduktionsschluß. Nur der deduktive Schluß

ist unbedingt gültig. Auch dieser findet Anwendung im Unterrichte, indem man das gefundene Allgemeine durch einzelne Beispiele näher erläutert.

Die Mannigfaltigkeit der Schlüsse ist sehr groß. Nur einige Arten derselben werden nachstehend noch erwähnt.

Ein kategorischer Schluß:

Giftige Schlangen sind gefährlich;
die Otter ist eine giftige Schlange;
die Otter ist gefährlich.

Ein hypothetischer Schluß:

Wenn es einen Gott giebt, so giebt es eine Vergeltung;
nun giebt es einen Gott;
also giebt es auch eine Vergeltung.

Ein disjunktiver Schluß:

Diese Medizin ist entweder heilsam, oder schädlich, oder indifferent;
nun ist sie weder indifferent noch schädlich;
also ist sie heilsam.

Ein zusammengesetzter Schluß ist der Kettenschluß, der aus einer Zusammenziehung mehrerer Schlüsse besteht; z. B.:

Alle Eichen sind Bäume,
alle Bäume sind Pflanzen,
alle Pflanzen sind organisch,
alles Organische ist vergänglich;
also: alle Eichen sind vergänglich.

Dieser Kettenschluß ist zusammengezogen aus folgenden drei Schlüssen:

Alles Organische ist vergänglich;
alle Pflanzen sind organisch;
also: alle Pflanzen sind vergänglich.

Alle Pflanzen sind vergänglich;
alle Bäume sind Pflanzen;
also: alle Bäume sind vergänglich.

Alle Bäume sind vergänglich;
alle Eichen sind Bäume;
also: alle Eichen sind vergänglich.

In der gewöhnlichen Rede gebrauchen wir häufig Schlüsse, ohne uns an die äußere Form der Schlüsse zu binden; wir erlauben uns Umstellungen und Kürzungen.

Bei der Umstellung lassen wir den Untersatz dem Obersatze vorangehen, z. B. Silber ist ein Metall; alle Metalle sind gute Wärmeleiter; also ist auch Silber ein guter Wärmeleiter.

Durch Kürzungen entstehen unvollständige Schlüsse; diese sind von zweierlei Art:

a. Der Geiz ist ein Laster, also ist der Geiz verwerflich.
Oder: Jedes Laster ist verwerflich, also ist auch der Geiz verwerflich.

Im ersten Beispiele ist der Obersatz, im zweiten der Untersatz verschwiegen. Solche Schlüsse heißen verstümmelte; sie entstehen durch Auslassung einer Prämisse.

b. Die Notlüge ist unsittlich, weil sie eine Lüge ist.
Oder: Da die Notlüge eine Lüge ist, ist sie unsittlich.

Ein Schluß dieser Art heißt ein zusammengezogener; er entsteht durch einfache Anführung des Schlußsatzes unter passender Hinzufügung des Mittelbegriffs.

Enthalten die Prämissen Unrichtigkeiten oder wird gegen die Regeln des Schließens verstoßen, so entstehen falsche Schlüsse, die entweder Fehl- oder Trugschlüsse sind. Die Fehlschlüsse unterscheiden sich von den Trugschlüssen dadurch, daß jene unabsichtliche falsche Schlüsse, diese aber absichtlich zur Täuschung anderer erfunden sind. Ein falscher Schluß würde z. B. entstehen, wenn der Mittelbegriff in den Prämissen in verschiedenem Sinne genommen würde: Wer böse ist, muß bestraft werden; dein Finger ist böse (krank); also muß dein Finger bestraft werden. Ebenso fehlerhaft wäre es, von dem Einzelnen auf das Ganze zu schließen: Viele Richter handeln ungerecht; Cajus ist ein Richter; also ist Cajus auch ungerecht.

Fehlerhaft ist es ferner, wenn man ungewisse Prämissen als gewiß aufstellt; dies nennt man eine Erschleichung (petitio principii). Z. B.: Alle Planeten haben Rotation; der Neptun ist ein Planet; also hat auch der Neptun Rotation.

Auch bei dem Mangel an Konsequenz oder der Zusammenfassung des Schlusses entstehen falsche Schlüsse: Alkibiades ist nicht Sokrates; Sokrates ist ein Mensch; also ist Sokrates kein Mensch.

Die Fähigkeit, Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden, heißt der Verstand.

Umgekehrt prägen sich die Zustände des Leibes in Zuständen der Seele aus. „Der Wein erfreut des Menschen Herz"; „voller Bauch studiert nicht gern"; mangelhafte Ernährung wirkt nachteilig auf die Entwicklung der Seelenkräfte; Überfütterung erzeugt Faulheit; das „Trinken" bewirkt Geistesstörungen; Zahnschmerz, der doch als ein tieferes Leiden des Leibes durchaus nicht bezeichnet werden kann, macht zu geistiger Arbeit unfähig. Leiden des Unterleibes üben einen niederdrückenden Einfluß auf das Gemüt aus; mit der Genesung von schwerer Krankheit, mit der Rückkehr des Kraftgefühls im Körper kehrt die Lust an geistiger Beschäftigung, Freude, Teilnahme ꝛc. wieder.*)

Auf einen noch innigern Zusammenhang weist die Beobachtung hin, daß mit dem Wachstum des Leibes die Entfaltung der Seele gleichen Schritt hält. In der Kindheitsperiode ist der Mensch ganz von der Mutter abhängig, bis zur Entwöhnung sogar an die Brust derselben gebunden; auch in seelischer Beziehung erscheint er den überwältigenden Eindrücken der Außenwelt unterworfen. Dagegen stellt sich in der Knaben- und Mädchenperiode ein gewisses Gleichgewicht her; und das Jünglings- und Jungfrauenalter befähigt endlich nach Leib und Seele zu dem, was man Herrschaft über die Außenwelt nennt. Der Greis aber wird wieder zum Kinde, sogar sein Puls nimmt einen schnellern Gang an.

In einseitiger Erfassung der Einheit von Leib und Seele sind manche so weit gegangen, daß sie eine Einerleiheit beider behauptet haben. Alle Gedanken, Gefühle, Willensakte ꝛc. sollen „Absonderungen" des Gehirns, physikalische und chemische Vorgänge in demselben sein. Sonach wären Leib und Seele nicht substanzverschieden, sondern die Seele nur ein Produkt der Veränderungen der Materie, aus welcher der Leib, insbesondere das Gehirn besteht. Man nennt diese bald mehr, bald minder schroff vorgetragene Ansicht den Materialismus. Gegen ihn spricht besonders folgendes: a. Wenn der Materialismus auch nachweisen könnte, daß in der beschriebenen Weise Empfindungen und Wahrnehmungen entstehen, wie will er aus bloß physikalischen und chemischen Vorgängen es erklären, daß ich von meinem Denken, Fühlen und Wollen weiß; wie will er aus ihnen die Ideen und so die großen Erzeugnisse des menschlichen Geistes auf dem Gebiete der Wissenschaften und Künste ableiten? b. Wenn der Materialismus selbst einen fortwährenden Stoffwechsel auch im Gehirn behauptet, wie will er die Kontinuität (den Zusammenhang) des Bewußtseins, daß ich bin, ja wie will er nur das Beharren der Vorstellungen, Empfindungen und Willensakte sowie deren willkürliche Reproduktion erklären? c. Es ist eine Thatsache, daß wir mit gesunden, offenen Augen nicht sehen, mit gesunden, offenen Ohren nicht hören, wenn wir nicht unsere Aufmerksamkeit auf den betreffenden Gegenstand oder Schall hinrichten. Wie sollte dies bei dem

*) Schiller will beobachtet haben, daß die „Bösartigkeit der Seele gar oft in kranken Körpern wohnt". Bestätigt sich diese Beobachtung in der Schule? Und was ist da zu thun?

von unserer Aufmerksamkeit ganz unabhängigen Verlauf physikalischer und chemischer Vorgänge erklärt werden? d. Es ist eine Thatsache, daß wir Handlungen nicht bloß sinnlich, sondern sittlich beurteilen, daß das Gewissen in jedem Menschen thätig ist. Wie sollte dies mit Vorgängen der bezeichneten Art in Zusammenhang gebracht werden? So muß also die Seele ein selbständiges, immaterielles Wesen sein, das man sich nach Analogie des das ganze Weltall erfüllenden Lichtäthers zu denken versucht hat.

Bei jener Einheit des materiellen Leibes und der immateriellen Seele muß doch eines von beiden das Höhere sein. Und das ist die Seele, die als Geist vom Geiste Gottes mit der Fähigkeit ausgerüstet ist, die Welt, sich selbst und Gott zu erkennen und über den vergänglichen Leib hinaus ewig zu dauern zu weiterer Entfaltung. Der Leib ist nichts anderes als das Organ der Seele, dieser während des Erdenlebens unentbehrlich und durchaus angemessen, dann aber zur Rückkehr in den Staub bestimmt. Die Einheit des Leibes und der Seele bringt es mit sich, daß bei der Erziehung auf keines von beiden ohne Berücksichtigung des andern eingewirkt werden darf; die höhere Würde der Seele nötigt uns, stets im Auge zu behalten das Eine, was not ist.

In vorstehendem sind wir der Ansicht gefolgt, nach welcher der Mensch aus Leib und Seele (Geist) besteht (Dichotomie = Zweiteiligkeit). Einige Psychologen unterscheiden namentlich auf Grund der Bibelstellen 1. Thess. 5, 23 und Ebr. 4, 12 Leib, Seele und Geist (Trichotomie = Dreiteiligkeit).

II. Das Kind nach den Entwicklungsstufen im schulpflichtigen Alter, nach den individuellen und geschlechtlichen Unterschieden.

1. Nachdem wir schon die Perioden der ersten und zweiten Kindheit und des Knaben- (und Mädchen-) Alters unterschieden haben, müssen wir noch beachten, daß das Kind auch innerhalb der Jahre der Schulpflichtigkeit (vom vollendeten 6. oder 7. bis zum vollendeten 14. oder 15. Lebensjahre) drei von einander unterscheidbare Perioden zu durchlaufen hat. Eine allgemein angenommene charakteristische Bezeichnung dieser drei Entwicklungsstufen giebt es zwar nicht; allein selbst bei oberflächlicher Beobachtung zeigt es sich einem jeden, daß das Kind von seinem 6. bis 8. Lebensjahre sich vorherrschend, wie in seinen frühern Lebensjahren, mit den Sinnen aufnehmend (rezeptiv) verhält. Es will alles sehen, alles hören ꝛc.; es ist, wenn es etwas sieht, gleichsam ganz Auge, wenn es etwas hört, gleichsam ganz Ohr ꝛc.; die niedern Seelenkräfte treten noch besonders hervor. Mit dem 12. Lebensjahre dagegen offenbaren sich deutlich und kräftig der Verstand und die Urteilskraft des Kindes, also die höhern Seelenkräfte; namentlich entfaltet sich

nun auch die Vernunft, das Vermögen des „Vernehmens“.*) Die dazwischen liegende Zeit bildet den Übergang von jener Periode des Aufnehmens (der Rezeptivität) zu dieser Periode verhältnismäßiger Selbstthätigkeit und Selbständigkeit (der Spontaneität). Das Kind fragt sehr häufig: Warum? ein Zeichen, daß der Verstand zu arbeiten anfängt; besonders aber tritt das Gedächtnis kräftig hervor.**) Auch der Wille und das Gefühl des Kindes zeigen während der schulpflichtigen Zeit Wandlungen. In der ersten Periode ist das Kind am lenksamsten, aber ohne Festigkeit, am erregbarsten, aber ohne Nachhaltigkeit; in der zweiten ist besonders der Knabe „verschlossen und trutzig“; in der dritten endlich nimmt der Wille des Kindes eine selbständige dauernde Richtung auf das Gute oder Böse, und das Gefühl öffnet sich für bleibende Eindrücke. Damit ist dem Lehrer die Weisung gegeben, daß er die Kinder nach und nach freier und selbständiger sich bewegen lasse, sie auf ihre eigene Einsicht und Kraft stelle.

2. Wie nach Mienen und körperlicher Haltung nicht zwei Menschen einander vollkommen ähnlich sind, so zeigen sie noch mehr nach der seelischen Seite hin Verschiedenheiten. So bezeichnet man denn den einen Menschen als einen „guten Kopf“, den andern als einen „Mann von Geist“, den dritten als ein „Gemüt“, den vierten als ein „Talent“, den fünften als ein „Genie“, den sechsten als einen „Charakter“; andererseits den einen als „Schwachkopf“, den andern als einen „Starrkopf“, den dritten als ein „schwankendes Rohr“ 2c. Damit aber ist die Verschiedenartigkeit unter den Menschenkindern bei weitem nicht erschöpft, vielmehr geht sie ins Unendliche; und der Erzieher kann sich der Aufgabe, die Individualität seiner Zöglinge zu erforschen und zu berücksichtigen, nicht entschlagen.***) Aber es liegt in der Natur der Sache, daß bei der Massenerziehung, wie wir sie in unsern Schulen zu üben haben, die Berücksichtigung der Individualität ihre Grenzen hat; man kann in der Schulerziehung die individuellen Neigungen, Begabungen und Schwächen nur wenig berücksichtigen. Hauptsächlich kommt es nur auf folgende Punkte an: den Schwachen im Glauben und Thun, im Wissen und Wollen „aufzunehmen“, den Starken dagegen im Wachstum und in der Demut zu fördern; nicht der Befähigung, den Kenntnissen, dem mechanischen oder gar heuchlerischen Rechtthun, sondern dem Fleiß, der Treue und Gewissenhaftigkeit stets die erste Stelle einzuräumen; in allen das

*) Verträgt sich hiermit die feine Bemerkung eines berühmten Arztes und Pädagogen (Heinroth), daß die ersten Kinderfragen, wenngleich auf Gegenstände der Sinnenwelt gerichtet, ihrem Ziele nach Vernunftfragen, d. h. auf den Grund der Dinge gerichtet sind, z. B. wer die Lichter am Himmel angebrannt hat? — Bestätigt sich die Wahrnehmung überall, daß kein Tier, außer den fliegenden und kletternden, so viel aufwärts schaut als der Säugling, daß des Kindes Auge, und zwar schon vom 2. Lebensjahre an, vorzugsweise von hohen Dingen angezogen wird?

**) Wie hat man sich die Abnahme des Gedächtnisses in spätern Lebensjahren zu erklären? Ist sie auch schon im schulpflichtigen Alter bemerkbar?

***) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 91.

Pflichtgefühl zu pflegen, welches den Einzelnen lehrt, dem Ganzen zu dienen; allem alles zu sein. Derjenige Lehrer, welcher sich gewöhnt hat, seine Schüler denkend zu behandeln, wird gar nicht anders können als die Individualität derselben möglichst berücksichtigen.*)

3. Eine mehr ins Auge fallende Berücksichtigung finden im Volksschulwesen die geschlechtlichen Unterschiede.**) „Ist es ein Knabe oder ein Mädchen?" Das ist eine Frage, welche an Eltern häufig gerichtet wird, solange ihr Kind im ersten Lebensjahre steht. Aber schon im zweiten Jahre unterscheidet sich der Knabe mit seiner Liebe zur Peitsche von dem Mädchen mit ihrer Liebe zur Puppe; und wenn beide im zweiten Jahre gleichmäßig „kurze Kleider" tragen, so wird ihnen bald durch „die ersten Hosen" des Knaben ein Unterschied vor Augen gebracht, von dessen Bedeutung sie freilich noch keine Ahnung haben. Noch spielen jahrelang Knaben und Mädchen gleichen Alters unbefangen mit einander. Aber etwa um das Ende des sechsten Jahres fangen beide an, ihresgleichen zu suchen; und nun kommt auch die Schule mit der Trennung der Geschlechter beim Sitzen, Hinausgehen ꝛc. Von da ab bildet sich denn der durchgreifende Unterschied, teilweise Gegensatz zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht weiter aus.***) Dieser Unterschied steht im Zusammenhange mit der verschiedenen Bestimmung der Geschlechter: das Weib hat die Mühen innerhalb des Hauses, der Mann die Mühen außerhalb desselben zu tragen (vgl. 1. Mos. 3, 16 ff.).†) In Kürze hat man den in Rede stehenden Unterschied so zu bezeichnen gesucht: der Mann ist vorherrschend selbstthätig, das Weib vorherrschend empfänglich.††) In seiner vollen Stärke tritt dieser Unterschied erst nach dem Eintritt in die Geschlechtsreife und bei weitem mehr in den höhern als in den niedern Ständen hervor; selbstverständlich aber äußert er sich schon in der schulpflichtigen Zeit.

Der Knabe ist, was den Körper betrifft, kräftiger als das Mädchen und überwindet eher als dieses eine einseitige Anstrengung der Körperkräfte; daher ist ihm auch anhaltendes Sitzen, zumal er nach den Schulstunden leichter Gelegenheit sucht und findet, sich im Freien zu tummeln, minder nachteilig als dem Mädchen. Dieses hat mehr Ausdauer in weniger anstrengenden körperlichen Beschäftigungen, hilft der Mutter, wo es verlangt wird, auch bis in die Nacht hinein und sitzt am Krankenbett derselben selbst die Nacht hindurch.†††) — Hinsichtlich des Geistes beider ist hervorzuheben, daß der Knabe mehr für Abstraktionen befähigt ist,

*) Privatlektüre: „Aus der Seminarpraxis" in Kehrs Pädagog. Blättern 1872.

**) Vgl. das „Klassen- und Abteilungswesen" (II. Abt. II. Abschn. A).

***) Der Knabe pflegt sich dann für etwas Besseres zu halten. Woher kommt das, und wie lange dauert es?

†) Welches Schillersche Wort führt diesen Gedanken weiter aus? Vgl. damit die Verse in Goethes Hermann und Dorothea über das Dienen des Weibes.

††) Welchen Sinn hat es, wenn man den Gegensatz zwischen Mann und Weib als einen „polaren" bezeichnet?

†††) J. Paul witzelt einmal über die „Sitzsamkeit" der Frauen. Welche Beobachtungen machen Lehrer in dieser Beziehung bei Schulmädchen?

während das Mädchen mehr an dem Einzelnen, Konkreten haftet, daher z. B. auch in Auffindung der Schwächen des Lehrers sehr scharfsichtig ist. Im allgemeinen wird das Mädchen nach der denkenden Seite des Geistes vom Knaben übertroffen, womit die Bemerkung nicht widerlegt werden soll, daß die Mädchen für das sog. Kopfrechnen besser begabt sind. Dahingegen zeigt sich beim Mädchen ein Überwiegen des Gefühls, leichte Erregbarkeit desselben bis zur Empfindlichkeit und Empfindelei, stille Freude am Kleinen, Anmutigen, Saubern, Sinn für das Schickliche. Der Knabe ist schwerer erregbar, neigt zur Ausgelassenheit, Gefühllosigkeit und Roheit, hat dagegen an dem Großen, Gewaltigen, Ungewöhnlichen sein Wohlgefallen. Im Gebiete des Wollens zeigt sich der Knabe kräftiger, selbständiger und leichter aus sich heraustretend bis zur Unbändigkeit und Wildheit, hartnäckig im Verfolgen eines Zweckes, hartnäckig auch im Widerstreben, „verschlossen und trutzig", wie Goethe sagt. Das Mädchen dagegen ist nachgiebig, leicht bestimmbar, anhänglich an den Lehrer und ihm zu Gefallen lebend, es fügt sich leicht einer mildern Schuldisziplin, zeigt sich gelegentlich aber auch eigensinnig, leichtsinnig und launisch und kann der Neigung zur Plauderei nur schwer widerstehen.*) Aus all diesem ergiebt sich eine relative Notwendigkeit, die Geschlechter in den Schulen zu trennen,**) und dann die Verschiedenheit hinsichtlich der Auswahl und Behandlung des Stoffes, der Bücher, der Disziplinierung.

Kinder sind eine Gabe des HErrn (Ps. 127, 3), ihm sind sie gezeuget (Hes. 23, 37), aus ihrem Munde richtet er sich eine Macht zu (Ps. 8, 3), ihre Engel im Himmel sehen allezeit das Angesicht des Vaters im Himmel. Christus hat sie geherzt, die Hände auf sie gelegt, sie gesegnet und den Erwachsenen als Muster aufgestellt. Sie sind der Eltern teuerstes Kleinod und höchster Segen.***) Das lasse namentlich der jüngere, noch unverheiratete Lehrer sich gesagt sein; und wenn ihm die Kinder — denn die Herrlichkeit der Kindesnatur erscheint vornehmlich nur vor der schulpflichtigen Zeit — als etwas Geringes vorkommen, so betrachte er nach des alten Comenius Rat nicht, was sie anjetzo sind, sondern was sie nach Gottes Absicht unter seiner mithelfenden Erziehung

---

*) Privatlektüre: Kellner, Aphorismen. 15. Aufl. Essen 1899. Nr. 72; Schiller, Die Geschlechter, Würde der Frauen, Macht des Weibes, Tugend des Weibes, auch die Worte der Gertrud im Tell: „Mein lieber Herr" ꝛc. (I, 2); Goethe, Iphigenie I, 1 und sonst an vielen Stellen. — Vgl. auch die tiefsinnigen Verse von Rückert:

Der Geist des Mannes mag frei in die Welt sich regen,
Des Weibes Seele soll den Haushalt still bewegen,
Der Haushalt ist die Welt, in die sie ist gestellt;
Die Welt bestellt sie, wenn den Haushalt sie bestellt.
Sein Wissen mag der Mann an alle Welt verschwenden;
Ein Weib soll, was sie weiß, in ihr Gemüt verwenden.

**) Vgl. das Kapitel vom Klassen- und Abteilungswesen.

***) „Viel Kinder, viel Vaterunser; viel Vaterunser, viel Segen" (Sprichwort). Vgl. das Volkslied „Die Hussiten vor Naumburg" und dessen Umgestaltung von Stöber (Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 98).

dermaleinst werden sollen. Alle wahrhaft großen Männer (Luther, Comenius, Goethe u. a.) sind Kinderfreunde gewesen, uns kleinen zum Beispiel und zur Nachahmung.*)

Zweiter Abschnitt.

Die Aufgabe der Erziehung.**)

In dir ein edler Sklave ist.
Dem du die Freiheit schuldig bist.
(Claudius.)

Wie verschieden die Pädagogen den Begriff der Erziehung überhaupt und der Schulerziehung insbesondere gefaßt haben, das ist uns schon aus dem historischen Teil unsers Buches bekannt.***) Wir merken dazu noch folgendes an.

*) Privatlektüre: Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 93—112; Schleiermacher, Rede am Grabe seines Sohnes Nathanael; F. Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. 8. Aufl. Leipzig 1896. 1.—6. Abschn.; für den gereiftern Lehrer: B. Goltz, Buch der Kindheit. 4. Aufl. Berlin 1877. — Spruch aus dem Altertum: „Die höchste Achtung gebührt dem Kinde" (summa debetur puero reverentia).

**) Litteratur für Erziehungs- und Unterrichtslehre: Riecke, Erziehungslehre. 4. Aufl. Stuttgart 1873; Palmer, Evang. Pädagogik. 5. Aufl., bearbeitet von Gundert. Stuttgart 1882; Schwarz u. Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. 2 Bde. 8. Aufl., herausgeg. von Freiensehner. Leipzig 1880 u. 1882; Diesterweg, Wegweiser. 6. Aufl. Frankfurt 1890; G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 4. Aufl. Gießen 1887; Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 3 Bde. 2.—4. Aufl. Karlsruhe 1890—1899; Dittes, Schule der Pädagogik. 5. Aufl. Leipzig 1895; Kehr, Praxis der Volksschule. 11. Aufl. Gotha 1898; Kellner, Volksschulkunde. 8. Aufl. Essen 1886; Kehrein u. Keller, Handbuch der Erziehung und des Unterrichts. 9. Aufl. Paderborn 1896; Volkmer, Grundriß der Volksschulpädagogik. 2 Tle. 8. bezw. 5. Aufl. Habelschwerdt 1896 u. 1900; Schütze, Evang. Schulkunde. 8. Aufl. Leipzig 1898; derselbe, Leitfaden für den Unterricht in der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. Aufl. Leipzig 1892; Schumann, Leitfaden der Pädagogik. 2 Tle. 6. bezw. 8. Aufl. Hannover 1894 u. 1898; Schumann u. Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. 3 Bde. 11. bezw. 10. Aufl. Hannover 1899; Gräfe, Deutsche Volksschule. 3 Bde. 3. Aufl., bearbeitet von Schumann. Jena 1877—1879; E. Bock, Lehrbuch des Schulunterrichts. Breslau 1892; Martig, Lehrbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Bern 1892; Beckh, Lehrbuch der evang. Volksschulkunde. Stuttgart 1885; Ostermann u. Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. 2 Bde. 8. Aufl. Oldenburg 1897; Heilmann, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Tle. 3. bezw. 2. Aufl. Leipzig 1899 u. 1900; G. Schulze, Grundriß der Volksschulpädagogik. 3 Tle. 7. bezw. 2. Aufl. Breslau 1889 u. 1896; Schorn, Plath u. Supprian, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bde. 19. bezw. 2. Aufl. Leipzig 1898 u. 1899; H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1894; Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Erlangen 1900.

***) Was ist Erziehung nach Comenius, nach Francke, nach Rochow und Basedow, nach Pestalozzi, nach Diesterweg, nach Harnisch? — Wie bestimmt Luther die Aufgabe der Schulen, wie Bugenhagen, wie Francke, wie das Gen.-Land-Schul-Reglement?

Es ist eine alte Bemerkung, daß der Mensch eigentlich drei Erzieher habe: die ihn umgebende Natur, seine Schicksale und andere Menschen. Trotz allem aber, was sich zu Gunsten der beiden andern sagen läßt, möchte doch die Erziehung, welche durch andere Menschen geschieht, noch am meisten Vertrauen verdienen. Nur durch sie wird die eigentliche Erziehung möglich als *Hinaufziehen der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten*. Auf diese Weise erziehen nicht nur Eltern und Lehrer, sondern auch jeder Erwachsene den andern durch Beispiel, Umgang, unwillkürliche Mitteilung; ja ein Volk das andere und jedes vorangehende Zeitalter das ihm folgende. Aber die *Jugend* ist dieses Hinaufziehens am bedürftigsten und empfänglichsten, die *Eltern* und diejenigen, auf welche dasselbe von den Eltern übertragen wird, stehen ihr dafür am nächsten; und damit es in der rechten Ausdehnung und in allen Punkten sicher geschehe, muß es *absichtlich* und *bewußt* geschehen. Und so bildet sich denn sehr natürlich aus jenem allgemeinen Begriffe heraus der Begriff der Erziehung im *engern* Sinne als: *absichtliche Einwirkung von seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höhern Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher die Einwirkenden stehen*. (Benecke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1835.)

Erziehung ist die absichtlich veranstaltete Entwicklung und Ausbildung der sämtlichen dem Menschen verliehenen Kräfte zur Erreichung seiner Bestimmung. Im *weitern* Sinn kann sich diese Erziehung auf das ganze Leben erstrecken. Im *engern* und gewöhnlichen schränkt man sie auf das Kinder-, Knaben- und Jünglingsalter ein. *Unterricht* ist die absichtliche Mitteilung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten, verbunden mit der Anweisung, sie zu erweitern und anzuwenden.

(Niemeyer, Leitfaden der Pädagogik und Didaktik. 1802.)

Erziehung ist die absichtliche Heranbildung junger Menschen durch Erwachsene zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichen menschlichen Vollkommenheit. Im engern Sinne ist Erziehung die vorige Thätigkeit mit Ausschluß des Unterrichts, welcher nur eine Seite des Menschen, das Vorstellungsvermögen, ins Auge faßt. Mithin ist sie die absichtliche Einwirkung mündiger Personen auf unmündige, um diese zu der möglichsten Vollkommenheit ihrer leiblichen und geistigen Kräfte hinzuführen, soweit sich dieselbe nicht in einem bestimmten Wissen und Können, sondern in der Fähigkeit dazu oder im vollkommenern Handeln offenbart.

(Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. 1866.)

Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben; folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die *innere Leichtigkeit* im voraus bereiten. (Herbart, Allgemeine Pädagogik. 1806.)

Erziehung ist die Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wirklichen Menschen werden zu lassen.

(Rosenkranz, Die Pädagogik als System. 1848.)

Erziehung ist die absichtliche Einwirkung Erwachsener auf noch Unmündige, damit diese fähig werden, durch freie Gesinnung und That das Ebenbild der Gottheit in ihrem Leben darzustellen. (Graser, Divinität. 1811.)

Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter (mündiger) Menschen auf noch ungebildete (unmündige), um diese zu befähigen, selbstthätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben. Die drei Hauptthätigkeiten der Erziehung sind die Pflege, die Zucht und der Unterricht. Der Zweck der Pflege ist die Unterstützung der Natur, die Beförderung der natürlichen Entwicklung. Der Zweck der Zucht ist die Gewöhnung des Zöglings an das rechte Leben, bevor er noch selbst dafür sich bestimmen kann. Der Zweck des Unterrichts besteht darin, dem Zöglinge zu Einsicht und Willensstärke zu verhelfen, damit er nun selbstthätig und mit Freiheit die Ziele und Zwecke seines Lebens und dadurch seine Bestimmung erstreben und verwirklichen könne.

(Gräfe, Die deutsche Volksschule. 1847.)

Aus dem Vorstehenden ersehen wir, a. daß das Wort Erziehung in einem weitesten, weitern und engern Sinne genommen wird (Benecke), und daß man der „Erziehung im engern Sinne" den Unterricht *neben*ordnet (Niemeyer, Curtmann). Wenn man nun unter Unterricht nichts weiter verstehen dürfte, als was Curtmann oder gar Niemeyer darunter versteht, dann hätte diese Nebenordnung eine Berechtigung. Allein ganz allgemeiner Zustimmung hat sich heute ein Wort Herbarts zu erfreuen: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht" (I. Tl. S. 147). So ist denn der Begriff „Erziehung im engern Sinne", weil er verwirrend wirkt, überhaupt aufzugeben. Gräfe hat dies gethan, nennt das, was sonst Erziehung im engern Sinne heißt, nach alter, guter Sitte*) „Zucht" und versteht unter Zucht „diejenige Thätigkeit der Schulerziehung, durch welche die Schüler zur Frömmigkeit, zum Gemeingeiste und zum praktischen Sinne *gewöhnt* werden sollen, solange sie nicht im stande sind, sich selbst mit Einsicht und Selbstthätigkeit dazu zu bestimmen".**) b. Das Ziel der Erziehung wird gar verschieden bestimmt, nämlich gemäß dem *Prinzip*, in welchem der betreffende Pädagoge steht. Die Philanthropen befolgten das *eudämonistische* Prinzip, sofern sie annahmen, der Mensch sei zu irdischer Glückseligkeit bestimmt;***)

---

*) Vgl. Württemb. Kirchenordnung (I. Tl. S. 31).

**) Der Verf. dieses Buches vermag auch im Sinne Gräfes die Schulzucht nicht zu einer besondern Thätigkeit neben dem Unterricht aufzubauschen und glaubt an dieser Stelle daran erinnern zu müssen, daß z. B. Baur die Gliederung in Erziehungs- und Unterrichtslehre nur der Bequemlichkeit und Übersichtlichkeit wegen vorgenommen hat, daß Diesterweg, allerdings etwas stark, die Sache so darlegt: „Ist Hoffnung vorhanden, ein abschließendes Wort über Schuldisziplin zu reden? Viele Lehrer wissen sich viel damit" ꝛc. (s. I. Tl. S. 162). — Wer sich darüber unterrichten will, welche Verwirrung im Gebrauch des Begriffs „Disziplin" statthat, der lese: „Was die Schulzucht nicht ist" (*Gräfe*, Volksschule. I. Tl. § 28). — Von den Werken, welche der Disziplin besonders gewidmet sind, ist zu nennen aus älterer Zeit: *Dobschall*, Grundsätze der Schuldisziplin. Liegnitz 1841; aus neuerer Zeit: *Böhm*, Die Disziplin der Volksschule. 2. Aufl. München 1884. — Was bedeuten die Ausdrücke „Unterricht, Übung und Erziehung", wenn sie, wie im Königl. sächs. Volksschulgesetz, einander nebengeordnet sind? Vgl. S. 71.

***) Vgl. Basedow (I. Tl. S. 108); Rochow (I. Tl. S. 115).

Rousseau das naturalistische Prinzip (inwiefern?); Graser das Divinitätsprinzip; dem humanistischen Prinzip hat Rosenkranz einen deutlichen Ausdruck gegeben;*) Herbart vertritt das Moralprinzip, Gräfe das christliche. Unser Prinzip ist kein anderes, als welches die evangelisch-christliche Ethik uns bietet. Versuchen wir nun, von hier aus die Begriffe „Erziehung" und „Schulerziehung" zu entwickeln.**)

Erziehen bedeutet der Bildung des Wortes nach herausziehen und hinaufziehen.***) Es setzt also einen Zustand voraus, aus welchem jemand herauszuziehen, und ein Ziel, zu welchem er hinaufzuziehen ist.

Der besagte Zustand, den wir im wesentlichen schon im vorigen Abschnitt kennen gelernt haben, läßt sich nicht mit einem Worte bezeichnen. Ohnmacht, Schwäche, Hilfsbedürftigkeit, Unselbständigkeit, Unfreiheit, Verworrenheit, Unbildung, Verzogenheit, Verbildung, Verderben; das sind die verschiedenen, am Leibe wie am Geiste sich zeigenden Seiten jenes Zustandes. Von ihnen treten je nach den Individualitäten, je nach den verschiedenen Perioden der Erziehungszeit, und je nach den Familien, welchen die Kinder angehören, bald diese, bald jene mehr

---

*) Vgl. auch Pestalozzi (I. Tl. S. 124); Diesterweg (I. Tl. S. 160. 161).

**) Die Psychologie hat uns den Menschen als ein denkendes, fühlendes und wollendes Wesen kennen gelehrt. Das Ziel des denkenden Menschen ist das Wahre, das Ziel des fühlenden Menschen das Schöne, das Ziel des wollenden Menschen das Gute. Zu zeigen, in welchen Formen das Wahre, Schöne und Gute auftreten kann und soll, das ist Gegenstand der Logik, der Ästhetik, der Ethik. Ethik wäre also die Wissenschaft vom Guten; allein es handelt sich hier allein um das durch den freien Willen des vernünftigen Geschöpfes verwirklichte Gute, um das Sittliche. In diesem Sinne gebrauchen wir für das griechische Wort „Ethik" das deutsche „Sittenlehre" (lateinisch „Moral"). Die Ethik hat vorzugsweise die Begriffe: sittlicher Zustand und sittliche Bestimmung des Menschen, gut und böse, Gesetz und Freiheit, Pflicht und Recht, Tugend und Laster zu entwickeln und nicht bloß ein oberstes Prinzip für das Handeln aufzustellen, sondern auch das demselben gemäße Handeln im einzelnen zu beschreiben (Pflichten gegen Gott, gegen sich selbst, gegen den Nächsten, gegen die vernunftlose Kreatur, gegen die organischen Gemeinschaften). — Das griechische Wort „Ethos" (= gewohnter Aufenthalt, Sitte) und das deutsche Wort „Sitte" führen Sprachforscher auf die nämliche Wurzel zurück, Fick auf sva = selbst, eigen; andere auf sat = sitzen. — Für das Studium der Ethik sind in Betracht zu ziehen: M. Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1900; Th. Achelis, Ethik (Sammlung Göschen. Nr. 90). Leipzig 1898; Luthardt, Apologie des Christentums. III. Bd.: Vorträge über die Moral des Christentums. Wohlf. Ausg. Leipzig 1898. — Für Logik: G. A. Lindner, Lehrbuch der formalen Logik. 6. Aufl. Wien 1885; Hoffmann, Abriß der Logik. 5. Aufl., besorgt von Schuster. Halle 1888; Dittes, Lehrbuch der praktischen Logik. 9. Aufl. Leipzig 1891; H. Wolff, Handbuch der Logik. 2. Aufl. Leipzig 1888. — Für Ästhetik: Schasler, Ästhetik. Grundzüge der Wissenschaft des Schönen und der Kunst. 2 Tle. (Wissen der Gegenwart. LV. u. LVI. Bd.). Leipzig 1886; Muff, Das Schöne. Halle 1888.

***) „Er" (althochd. ur, noch erhalten in „Urlaub", „Urstand" = Auferstehung) = heraus, hinauf. Vgl. erlösen, erretten, erraten, erwachsen, ersteigen, erheben u. v. a. Andere Bedeutungen der jetzigen Vorsilbe „er" haben sich aus den angegebenen beiden entwickelt. — „Ziehen" hat, wie das lateinische duco, seine Wurzel in tuh = ziehen, führen.

heraus. So erscheint uns beispielsweise der Säugling als ein gänzlich ohnmächtiges, nach allen Beziehungen hin unfreies Wesen, während der Jüngling in reicher Fülle geistiger und leiblicher Kräfte vor uns steht; als die „Unschuldigen" bezeichnen wir die Kindlein, während schon des Knaben Herz häufig genug mit Schuld beladen ist. Das wäre die Schattenseite des Zustandes der zu Erziehenden.

Ihr gegenüber sind dem Menschen aber auch positive Anlagen und Fähigkeiten gegeben. Kraft derselben kann er aus jener Ohnmacht, Schwäche und Hilfsbedürftigkeit sich herausarbeiten, kann aus der Unselbständigkeit zur Selbständigkeit, aus der Unfreiheit zur Freiheit, aus der Unbildung zur Bildung gelangen, kann Verzogenheit, Verbildung, Verderben überwinden. Dazu ist in das Herz des Christenkindes durch die Taufe eine Macht gelegt, die ihm wirksam beisteht in den Kämpfen wider das Böse. Das Kind ist bildungs- und erlösungsfähig; und wie die Pflanze ihrer Entfaltung entgegenstrebt, so strebt das Kind aus jenem Zustande herauszukommen, bald mehr, bald weniger erkennbar (vgl. Röm. 8, 22 f.).*)

Wir kommen zu dem Ziel der Erziehung. Von Christo selbst wird mit den Worten darauf hingedeutet: „Es kann niemand zu mir kommen, es sei denn, daß ihn ziehe der Vater" (Joh. 6, 44; vgl. Matth. 11, 28). Hiernach bezeichnen wir das Ziel der Erziehung kurz als das Gekommensein zu Christo, als die Gemeinschaft mit ihm und, im Unterschied von den Katholiken,**) als die freie Gemeinschaft mit Christo.***)

Die vollkommene Erreichung dieses Zieles erstreckt sich bis in die Ewigkeit hinein (Eph. 4, 13). Daß der Anfang damit aber schon bei dem Kinde zu machen ist, ergiebt sich einerseits aus der Beanlagung, andererseits aus der Unfähigkeit des Kindes, sein eigener Erzieher zu sein; auch wird es ausdrücklich von dem „Kinderfreunde" verlangt (Mark. 10, 14). — Die „freie Gemeinschaft mit Christo" ist in der

*) Wie denkt Francke über den Zustand des zu Erziehenden, wie Rousseau, wie Pestalozzi?

**) Die Katholiken betrachten die Gemeinschaft mit Christo als gebunden an ihre Kirche, deren Diener und Einrichtungen. — Die Erziehung zu Christo hin ist auch die Aufgabe, welche Gott selbst bei der Erziehung des Menschengeschlechts sich gestellt hat (vgl. Gal. 3, 19 ff.).

***) Jetzt könnten wir auch sagen: Das Ziel der Erziehung ist die Charakterbildung, sofern wir nämlich unter „Charakter" das dem natürlichen Menschen durch die Erziehung einzuprägende „Bild" Christi verstehen (vgl. Gal. 4, 19); oder die Freiheit (vgl. Joh. 8, 36; 2. Kor. 3, 17); oder die Vollkommenheit (vgl. Eph. 4, 13). — Auf die Gemeinschaft mit Christo ist die menschliche Seele von Natur angelegt; darum kann das Ziel der Erziehung nicht umfassender und genauer, als es oben geschehen ist, bezeichnet werden. Mit den lange Zeit beliebten Ausdrücken: Gemütsbildung, Willensbildung, Charakterbildung im gewöhnlichen Sinne wird es nicht getroffen. Wo sich Gleichgiltigkeit gegen die Lehren der christlichen Religion oder Scheu vor dem christlichen Ausdruck findet, da bezeichnet man die Aufgabe der Erziehung etwa wie J. Paul: „Der Geist der Erziehung ist nichts anderes als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen."

Gestalt, die sie auf Erden hat, nichts anderes als der auf freie Überzeugung und Zustimmung gegründete christliche Glaube, der in der Liebe sich lebendig erweist; also ein innerlicher Zustand des Herzens, welcher nach außen hin in den Werken christlicher Liebe und in allen christlichen Tugenden sich bethätigt; das Gegenteil des alle menschliche und göttliche Ordnung auflösenden Egoismus, der nur auf seine eigene Vernunft und Kraft sich zu stellen sucht, nur sein eigenes Wohl im Auge hat, nur von andern Entsagung und Aufopferung fordert.

Hieraus ergiebt sich nun, daß die Aufgabe der Erziehung wesentlich eine christlich-religiös-sittliche ist. Es kann dies nicht anders sein. Denn nur die christliche Religion zeigt uns das Ideal, nach welchem alle Menschenbildungsarbeit hinzustreben hat. Nur sie hat zu ihrem wesentlichen Inhalt die Liebe, welche da ist das Band aller göttlichen und menschlichen Vollkommenheit. Nur sie leitet zu einer richtigen Wertschätzung aller Dinge und damit zur Erkenntnis dessen, was ein Gut und was ein Übel ist, sowie zur Schätzung der Güter unter einander. Nur sie legt die Grundlagen zu dem, was man Civilisation des menschlichen Geschlechts nennt: Gleichheit aller vor Gott, gleiche Berechtigung aller zum Wachstum an sittlicher und geistiger Vollkommenheit, Freiheit der Persönlichkeit, Achtung des Rechts anderer, Heiligkeit der Ehe und Familie, sittliche Ordnung des Lebens im Staate und des Verhältnisses der Staaten zu einander, brüderliche Liebe aller Mitmenschen. Nur sie vermag den Menschen wahrhaft zum Menschen zu bilden.

Wollen wir nun aber jene Aufgabe behufs genauerer Bestimmung des Wesens der Erziehung auseinanderlegen, so müssen wir daran denken, daß die zu Erziehenden nicht bloß Geist, sondern auch Leib sind, und daß sie mit andern Menschen in der Welt leben. Die Aufgabe der Erziehung darf sich hiernach nicht bloß auf den Geist des Menschen erstrecken, in welchem die Gemeinschaft mit Christo sich vollzieht, sondern sie muß ebensowohl auf den Leib ausgedehnt werden; auch muß bei der Lösung derselben des Menschen Stellung zu seinesgleichen und in der Welt Berücksichtigung finden.

Wenn wir uns zunächst fragen, inwiefern der Leib in die Aufgabe der Erziehung hineinzuziehen sei, so müssen wir an die Bedeutung denken, welche der Leib hat. Derselbe ist Organ der Seele, also Träger der äußern Sinne, von deren Thätigkeit die Grundlegung der Seelenentwicklung abhängig ist; er ist aber auch „Tempel des heiligen Geistes“ (1. Kor. 6, 19 f.). Hiernach ist der zu Erziehende zu befähigen, daß er Augen, Ohren und alle Glieder zu geschickten Werkzeugen seiner Seele mache, ja sie als Werkzeuge eines heiligen Lebens gebrauche (Röm. 13, 13 f.; 1. Kor. 6, 20). Mit der letztern Forderung ist einer mönchischen Behandlung des Leibes oder nur einer das Äußerliche vernachlässigenden Gleichgiltigkeit gegen denselben durchaus nicht das Wort geredet. Vielmehr müssen wir folgendes festhalten: a. Der Leib, ebenso wie der Geist eine Gabe Gottes, ist wie dieser der Pflege und Bildung bedürftig

und würdig. b. Die Gesundheit, Kraft und Frische des Leibes ist, wenn auch nicht die Bedingung, so doch eine von den Bedingungen der Gesundheit, Kraft und Frische der Seele; Siechtum des Leibes dagegen ist gar häufig die Ursache mangelhafter geistiger Entwicklung, anhaltender Verstimmung, schwankenden Charakters. c. Die leibliche Übung, besonders in der Gestalt des Turnens, wirkt Pünktlichkeit, Gehorsam, Gewandtheit, Ausdauer, Selbstbeherrschung, Mut, Entschlossenheit und andere Tüchtigkeiten, welche im Dienste des Vaterlandes und der Mitmenschen sowie in der Ausübung des praktischen Berufs von uns gefordert werden. Auch erheitert Leibesübung das Gemüt, unterdrückt unreine Gedanken und hält ab von unsittlichen Vergnügungen. Wer wollte endlich leugnen, daß selbst die Gewöhnung des Kindes an regel- und anstandsmäßiges Essen, Trinken, Gehen, an Reinhalten der Hände, des Mundes und der Kleidungsstücke und dergleichen scheinbar ganz äußerliche und kleine Dinge von großem erziehlichen Einflusse ist? In der ersten Lebensperiode des Menschen besteht sogar die Erziehung wesentlich in der Pflege, Bewahrung und Stärkung des Leibes. Nachher setzen sich das leibliche und geistige Leben ins Gleichgewicht, das freilich gar häufig durch die verkehrte Bevorzugung der intellektuellen Bildung gestört wird. Spät erst macht der Geist den Leib zu seinem Organ und Diener, aber auch dann noch darf er ihn nicht ungestraft vernachlässigen.

Was weiter das Verhältnis zur Welt anbelangt, so wissen wir als Christen, daß wir die Welt nicht lieb haben dürfen (1. Joh. 2, 15). Wohl aber müssen wir der Dinge in der Welt als herrlicher Gotteswerke uns freuen, in denselben Gottes Allmacht, Weisheit und Güte lesen, sie zu unserer Erhaltung (vgl. Ps. 104, 14 f.), ja zu Zwecken des Reiches Gottes (Luk. 16, 9) gebrauchen lernen. Daraus folgt mit Notwendigkeit, daß wir die Welt nebst den in ihr waltenden Gesetzen kennen, diese Gesetze uns dienstbar machen und die Dinge der Welt in denkender Arbeit — sowie es Menschen geziemt — umgestalten lernen („Weltkunde" u. a.). Außerdem hat ja Gott den Menschen zum Herrn gemacht über seiner Hände Werk (1. Mos. 1, 28; Ps. 8, 7); folglich muß er dasselbe sich dienstbar machen und zu dem Ende seine geistigen Kräfte, durch welche dies allein möglich ist, entwickeln.*)

In der Welt hat Gott Menschen mit Menschen in kleinere und größere Gemeinschaften zusammengethan. Da ist zunächst die Familie, die auf dem Band der Ehe beruhende Gemeinschaft zwischen Eltern und Kindern; sodann die Gemeinde (Dorf- und Stadtgemeinde), ein Verband mehrerer Familien, welche den nämlichen kleinen Teil der Erde ihre „Heimat"**) nennen; endlich der Staat, die Gemeinschaft derer, welche, einen größern Teil der Erde ihr „Vaterland" nennend, durch gemein-

*) Vgl. Comenius (I. Tl. S. 43).

**) Vgl. Goethe, Iphigenie I, 1; Schiller:

Hier, wo der Knabe fröhlich aufgeblüht,
Wo tausend Freudenspuren ihn umgeben,
Wo alle Quellen ihm und Bäume leben.

same Sprache, Sitte, Verfassung und Recht mit einander verbunden sind und in der Gesamtheit der Völker nach Gottes Absicht eine besondere Aufgabe zu lösen haben. Da wir also mit andern Menschen zu leben haben, so müssen wir uns zum Verkehr mit ihnen befähigen und die gewöhnlichen geistigen Verkehrsmittel, nämlich die Fertigkeiten des Sprechens, Schreibens, Lesens und Rechnens, uns aneignen. Wir müssen ferner durch Ausbildung unserer leiblichen und geistigen Kräfte den Platz auszufüllen uns bemühen, der uns in der menschlichen Gesellschaft zu teil wird. Wir müssen endlich nach denjenigen Eigenschaften, Tüchtigkeiten und Tugenden streben, welche den Zusammenhang und Bestand jener Gemeinschaften ermöglichen und das Leben in denselben veredeln und verschönern: Wahrhaftigkeit als die Grundbedingung des Verkehrs mit andern, Ehrlichkeit, Ehrbarkeit, Gerechtigkeit, Sittsamkeit, Schamhaftigkeit, Freude am Guten, Wohlgefallen am Schönen, Friedfertigkeit, Menschenachtung, Bruderliebe, Heimatsliebe, Gemeinsinn, Vaterlandsliebe, Achtung der Autorität, Mannhaftigkeit, Mut, Treue, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, praktische Tüchtigkeit ꝛc. Diese Tugenden sind aber zugleich auch Abbild, Schule und Unterpfand für Tugenden des Himmelreichs. Denn in der Liebe des Bruders z. B. liegt ja der Keim zur Gottesliebe (1. Joh. 4, 20), in der Liebe unsers irdischen Vaterlandes der Keim zur Liebe des himmlischen Vaterlandes, in der Pünktlichkeit der Keim zur Treue im kleinen (Luk. 16, 10), der Gemeinsinn ist die Schule der christlichen Selbstverleugnung (Matth. 16, 21—24) ꝛc. Alle jene Dinge, so verschiedenartig und zum Teil fernliegend sie erscheinen mögen, sind also in dem religiösen Zweck der Erziehung inbegriffen (vgl. 1. Kor. 3, 22 f.; 6, 12; 10, 23); Gott will, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt (2. Tim. 3, 17).

Dabei wollen wir nicht unbemerkt lassen, daß die genannten Fertigkeiten und Tugenden nicht mit einem für alle Zeiten giltigen Maßstabe gemessen werden dürfen. Die Ethik selbst, welche das Ziel der Erziehung zu bestimmen hat, ist ja nach Schleiermachers Definition „die wissenschaftliche Beschreibung derjenigen Handlungsweise, welche in der christlichen Kirche innerhalb einer bestimmten Zeit die herrschende ist". So konnte z. B. die Schreibkunst noch vor hundert Jahren nur als etwas allgemein Wünschenswertes erstrebt werden; heute gilt sie als etwas Selbstverständliches. Noch vor etwa 40 Jahren konnte der Sozialismus als ein Hirngespinst einiger Unzufriedener angesehen werden; jetzt gehört er zu den bewegenden Mächten der Zeit, denen gegenüber der Erzieher Stellung zu nehmen hat. Selbst die Erziehung zur Vaterlandsliebe erfuhr bis zum Jahre 1871 dadurch wesentlich Hemmnis, daß Deutschland nicht viel mehr als ein „geographischer Begriff" war. Nur in jener gewaltigen Zeit fremdländischen Druckes und eigenkräftiger Erhebung machten einige Edle des deutschen Volkes (Fichte, Arndt, Jahn) sich Gedanken über nationale Erziehung.*) Was sie sagten, wurde fast ver-

*) Privatlektüre: F. L. Jahn, Deutsches Volkstum. Leipzig 1890, besonders das 5. Kapitel.

gessen. Seit der jüngsten, nicht minder großen Zeit aber muß die Erziehung zur Vaterlandsliebe als ein Hauptstück ins Auge gefaßt werden. Es kommt also darauf an, die deutschen Nationaltugenden (Innerlichkeit und Gottesfurcht, Familien-, Freundes- und Diensttreue, Wahrheitssinn, Gründlichkeit und Tapferkeit) zu pflegen, dagegen die deutschen Nationalfehler (Trunksucht und Unmäßigkeit, Nachahmungssucht, Überschätzung fremder Güter und Selbstunterschätzung, Schwerfälligkeit und Eigenwilligkeit — Partikularismus) zu bekämpfen. Daher soll der deutsche Lehrer ein Muster sein in aufrichtiger Frömmigkeit, in Pflichttreue und Treue überhaupt, in dem Sinn für Zucht, Gesetz und Ordnung, in der Anerkennung der Autorität, in dem lebendigen Gefühle der Pietät, in wissenschaftlicher Selbstthätigkeit, in Entschlossenheit, in Mäßigkeit, Schönheitssinn, Lebendigkeit und Selbstlosigkeit. Und seine Schüler soll er in Erziehung, Unterricht und Feier zu diesen Tugenden gewöhnen; daher auch in ihnen Liebe zur Heimat, zu deutscher Sitte, Art und Sprache und zu den hervorragenden echt deutschen Männern, Begeisterung für die Großthaten der Väter und die dadurch errungenen Güter erwecken (nach Kolbe, Thesen über nationale Erziehung). So wird aus der Schule ein deutsches Volk hervorgehen, „als Thatvolk lebend, nicht bloß als Namenvolk daseiend" (Jahn).

„Der himmlische Vater ist der einzig wahre, allerhöchste und allgemeine Erzieher der Menschen." Seine Erziehung hört durch die ganze Dauer unsers Lebens nimmer auf, während die Erziehung durch Menschen eine nachher zu bestimmende Grenze hat. Zur Erreichung seiner Erziehungszwecke bei den Menschen hat Gott selbst drei *Erziehungs-Anstalten*: die Familie, den Staat und die Kirche gegründet. Neben diesen ist im Laufe der Zeit eine Hilfsanstalt nötig geworden, die *Schule* in ihren mancherlei Gestaltungen, für die Kinder des Volks die *Volksschule*. Unter der Volksschule verstehen wir diejenige Schule, in welcher die Kinder des Volks in einem Zeitraum von etwa 7—10 Jahren ihre gesamte Schulbildung erfahren; unter dem Volk aber verstehen wir mit Fichte „die große Mehrzahl einer Nation, auf welcher das gemeine Wesen recht eigentlich ruht". Die Volksschule ist insofern eine allgemeine Schule, als sie allen Gliedern der Nation die im Interesse des Einzelnen und des Ganzen unbedingt erforderliche Schulbildung darbietet.*) Zu der Volksschule ist auch die *Mittelschule* zu rechnen, „welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versucht, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sog. Mittelstandes in größerm Umfange berücksichtigt, als dies in höhern Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann" (Allg. Best. vom 15. Okt. 1872).

---

*) In welchem Sinne nahm Comenius die „Muttersprachschule" als eine allgemeine Schule? Warum sind seine Gedanken darüber unausführbar? Wäre die Verwirklichung derselben wünschenswert? Vgl. in diesem Stück Luther und Bugenhagen mit Comenius!

Da die Volksschule eine Erziehungsanstalt ist, so kann die Hauptaufgabe des daselbst wirkenden Lehrers keine andere sein als die Erziehung. Doch ist er nicht, wie die Eitelkeit mancher Lehrer oder die Bequemlichkeit und Gewissenlosigkeit vieler Eltern dann und wann gemeint hat, der alleinige, auch nicht der Haupterzieher der Kinder. Vielmehr kann und soll er nur mitwirken, daß die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend. Bei dieser Sachlage darf jedoch die erziehliche Thätigkeit des Lehrers nicht unterschätzt werden. Denn eine fünf- bis sechsstündige tägliche Schulzeit und die absichtliche, planmäßige, geordnete und zusammenhängende erziehliche Thätigkeit eines berufsmäßig gebildeten und in seinem Berufe treuen Lehrers lassen die Schule als eine Macht erscheinen, welche zur Sicherung und Förderung der heutigen religiösen, sittlichen und Kulturzustände gar nicht entbehrt werden kann.

Die Volksschulerziehung erhält mit der um das 14. oder 15. Lebensjahr vorgenommenen Konfirmation in der Regel ihren Abschluß; die Erziehung des Kindes bis zu dieser Zeit fällt aber hauptsächlich der Familie zu. Deshalb hat sich der Volksschullehrer in erster Linie als einen Gehilfen bei der häuslichen Erziehung anzusehen, die ihm die Mitteilung bestimmter, geordneter und zusammenhängender Kenntnisse in der Regel ganz überläßt.*)

Es ist ein im Bereich der evangelischen Kirche weitverbreiteter Brauch geworden, daß die Volksschule ihre Zöglinge um das 14. Lebensjahr entläßt; und dieser Brauch hat sich schon seit längerer Zeit zu einer allgemeinen staatlichen Anordnung erhoben. So sehr man als „Lehrer" wünschen möchte, daß die Schulzeit weiter ausgedehnt werden könnte, so muß man doch zugeben, daß nun ein gewisser Abschluß in der Entwicklung und Bildung erreicht worden ist. Der Körper hat diejenige Kräftigkeit erlangt, welche das Erlernen und Üben eines bürgerlichen Berufes voraussetzen muß. Der Eintritt der Pubertät läßt einen Wechsel in der Hauptbeschäftigung und anhaltende körperliche Thätigkeit wünschenswert erscheinen. Es sind diejenigen Wissensstoffe angeeignet und bei deren Verarbeitung diejenigen Fertigkeiten erworben, deren Besitz die nun beginnende Berufsbildung und die künftige Stellung im Staate zur Vor-

*) „Die Volksschule soll die Kinder zum bewußten sittlichen Handeln erziehen und die geistigen Kräfte derselben gleichmäßig entwickeln" (Goth. Volksschul-Gesetz vom 26. Juni 1872). — „Die evangelische Volksschule hat den Zweck, die ihr anvertraute Jugend nach den Grundsätzen des Christentums für ihre zeitliche und ewige Bestimmung zu erziehen" (Grundlinien für die Lehrpläne der evang. Volksschulen im Großherzogtum Oldenburg vom 20. Juni 1859 und 21. Mai 1862). — „Die Volksschule hat die Aufgabe, der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren" (Gesetz, das Volksschulwesen im Königreich Sachsen betreffend, vom 26. April 1873). — „Der Unterricht in der Volksschule soll die Kinder zu verständigen, religiös-sittlichen Menschen und dereinst tüchtigen Mitgliedern des Gemeindewesens heranbilden" (Gesetz, den Elementarunterricht in Baden betreffend, vom 8. März 1868).

aussetzung haben. Es ist der Verstand so weit entwickelt, um die Notwendigkeit der Gesetze und der Beobachtung derselben begreifen zu können. Es ist durch den Unterricht, durch die in Schule, Familie und Kirche gewonnenen christlichen Anschauungen sowie durch die ebendaselbst erstrebte Gewöhnung an eine christliche Lebensordnung diejenige Reife bewirkt worden, daß das durch die heilige Taufe der Kirche Christi schon längst einverleibte Kind als selbständiges Glied in dieselbe einzutreten vermag.

Die Schulerziehung hört also jetzt auf; doch dauert die Erziehung überhaupt als die absichtliche und planmäßige Einwirkung Erzogener auf Unerzogene behufs Erstrebung des oben bezeichneten Erziehungszweckes noch fort bis zur Periode der Mündigkeit und Selbständigkeit. Von einem mündig und selbständig gewordenen Menschen aber müssen wir voraussetzen, daß er selbst keiner andern als der göttlichen Leitung mehr bedürfe; daß er die Erweisungen dieser Leitung zu seiner eigenen weitern Erziehung in sich wirken lasse und so, seiner eigenen Bestimmung entgegenreifend, auch immer vollkommener in der Kunst des Erziehens anderer werde.

Dritter Abschnitt.

Die Anstalten der Erziehung.

Es kann das Auge nicht sagen zu der Hand: „Ich bedarf deiner nicht"; oder wiederum das Haupt zu den Füßen: „Ich bedarf euer nicht" (1. Kor. 12, 21).

A. Die Familie als Erziehungsanstalt.

Von Gott selbst gegründete und mit den reichsten erziehlichen Kräften ausgestattete Erziehungsanstalten sind die Familie (1. Mos. 2, 18), der Staat (Spr. Sal. 8, 15. 16; Dan. 2, 21; Röm. 13) und die Kirche (Matth. 16; Apostelgesch. 2; Eph. 2, 19—21).*) Ohne daß die Glieder dieser Gemeinschaften sich dessen immer bewußt sind, werden sie unter Gottes Hand und Hut in denselben und durch dieselben erzogen. Außerdem aber wirkt jede dieser Gemeinschaften mit der Absicht, zu erziehen, auf die ihr zugehörigen Glieder ein. Dies ist es, was wir hier vorzugsweise ins Auge fassen müssen, zunächst im Hinblick auf die Familie.

1. Sobald das Kind durch die Geburt in das Erdenleben und in die Familie eingetreten ist, besteht die Hauptsorge der Mutter darin, es zu reinigen und ihm Nahrung zuzuführen. Jenes wollen wir als Behütung, dieses als Darreichung bezeichnen; und in diesen beiden Thätigkeiten erkennen wir die Grundformen desjenigen Erziehungsmittels,

*) Die genannten Gemeinschaften beruhen auf einer innern Notwendigkeit, einer natürlichen oder geistigen. Sie sind organische Gemeinschaften, sofern das Ganze nur besteht durch die Teile und die Teile nur durch das Ganze. Anders ist es mit der Geselligkeit, Assoziation und Freundschaft. Ob auch diese Gemeinschaften von erziehlicher Bedeutung sind?

welches Pflege zu nennen ist. Die Pflege tritt anfangs nur oder fast nur als leibliche Pflege hervor (Darreichung der Nahrung und warmer Kleidung; Beseitigung aller die gedeihliche Entwicklung hindernden Dinge, des Schmutzes, der unreinen Luft, des grellen Lichts 2c.). Bald aber bedarf auch die Seele des Kindes der Pflege, welche, wie die des Leibes, teils Darreichung, teils Behütung ist. Der erste Liebeston der Mutter, welcher in dem Ohre des Kindes wiederklingt, ist ein Nahrungsstoff für das Seelenleben desselben; wenn die Mutter die Ausbrüche ihrer Leidenschaften (des Zornes 2c.) unterdrückt, so behütet sie des Kindes Seele; die Pflege der Sinnesorgane endlich ist in gleichem Grade Pflege der Seele wie des Leibes.

Alle Thätigkeiten der Pflege haben wesentlich die Unterstützung der in der Natur des Kindes gelegten Kräfte zum Zweck, dienen diesen zur Entwicklung und Stärkung, bereiten also den Boden für die Bethätigung aller weitern erziehlichen Einwirkungen. Die Pflege des Kindes darf nimmer aufhören, doch nimmt sie von Tag zu Tage andere Gestalten an. Neben ihr werden sofort oder doch bald die übrigen Erziehungsmittel der Familie in Wirksamkeit gesetzt.

2. Die Mutter bleibt ihrem Kinde gegenüber nicht stumm, wartend, bis das Kind sie etwa verstehe. Vielmehr redet sie zu ihm, sobald es ihr geschenkt worden, was ihre Liebe zu dem Kinde ihr eingiebt. Dieses scheinbar ganz zwecklose Reden wirkt auf wunderbare Weise anregend und bildend in des Kindes Seele. Das Kind fängt an zu „lallen", lernt allmählich verstehen, was zu ihm gesagt wird, spricht einzelne Wörter nach, verbindet dieselben zu Satzgebilden und gelangt endlich zum zusammenhängenden Reden. Von der Geburt des Kindes an wird also das Wort als Erziehungsmittel in Anwendung genommen; bei den mannigfachsten Veranlassungen und zu allen Zeiten wird es an das Kind herangebracht; und je mehr das Kind an Verständnis wächst, desto bestimmtere Gestalten nimmt das Wort an (Belehrung, Ermahnung, Warnung). — In einer rechten christlichen Familie wird dieses wichtige Erziehungsmittel so angewandt, daß es nach Art der Weisen mit der Goldwage gewogen wird (Sir. 21, 27). Denn wie das Wort Gottes ist das erziehliche Wort christlicher Eltern lebendig und kräftig und bringt hundertfältige, sechzigfältige und dreißigfältige gute Frucht. Andererseits gleicht es aber auch dem Unkrautsamen, den der Feind zwischen den Weizen säete. Daher sind christliche Eltern bei Anwendung des Wortes als eines Erziehungsmittels sich stets dessen bewußt, daß gerade sie werden Rechenschaft geben müssen von jeglichem unnützen (d. i. argen) Worte, das sie geredet haben (Matth. 12, 36).

3. Mit dem Worte geht Hand in Hand ein drittes Erziehungsmittel. Sobald das Kind einige Wochen alt ist, sucht man es dazu anzuhalten, daß es die wenigen Stunden, die es überhaupt wachend verbringt, am Tage verwacht. Später hält man darauf, daß es ungefähr um die nämliche Zeit jedes Tages wacht oder schläft; endlich wird an einer bestimmten Stunde für das Aufstehen und Zubettgehen festgehalten.

Nach einiger Zeit kann das Kind, sofern es gesund ist, nicht anders als gerade um diese bestimmte Stunde aufwachen und zu Bett gehen. Es ist ihm zur zweiten Natur geworden, gerade um diese Stunde wach oder müde zu werden; und jenes Anhalten zur Erreichung dieses Zweckes nennt man die Gewöhnung. Das Wesen der Gewöhnung ist hiernach dauerndes Anhalten zu einem bestimmten Verhalten oder Thun behufs Erlangung der Fertigkeit, Festigkeit und Stetigkeit in demselben. Die Gewöhnung beginnt mit den kleinsten, scheinbar äußerlichsten Dingen: Anstand beim Essen und Trinken, Reinhalten des Mundes, der Hände, der Kleidungsstücke, Schonung der Wände und Geräte, Aufbewahrung der Spielsachen, angemessenes Öffnen und Schließen der Thüren 2c. Von da aus schreitet sie fort zu Dingen, deren sittlicher Kern offener da liegt: Grüßen der Eltern, Geschwister und Fremden, Bedecken der Blöße, liebliche, wohllautende, keusche Rede, Mäßigkeit im Essen und Trinken, treue Benutzung der gegebenen Kräfte, angemessener Wechsel zwischen Anstrengung und Erholung, Teilnahme an den öffentlichen Gottesdiensten 2c. So kommt es zur Erfassung des ganzen Menschen nach seiner leiblichen und geistigen Seite; so wird ihm ein Gott wohlgefälliges, den Menschen angenehmes und das eigene Leben veredelndes und verschönerndes Reden und Thun zur zweiten Natur, indem dasselbe nicht sowohl angelehrt als vielmehr angelebt wird.*)

4. Claudius sagt: „Kinder sind wahre Affen.“ Er meint: Der Nachahmungstrieb in den Kindern sei so stark, daß sie vielfach gar nicht anders können, als es den Eltern, Geschwistern und Gespielen nachzuthun in Gebärden, Sprache und Handlungen. Daraus folgt für die Erzieher die Notwendigkeit, den Kindern nur Gutes und alles gut vorzuthun, mit andern Worten: ihnen ein gutes Beispiel zu geben. Bei der Stärke des kindlichen Nachahmungstriebes ist man wohl berechtigt, von der Macht des Beispiels zu sprechen, auf welche viele deutsche Sprichwörter hindeuten („Böse Beispiele verderben gute Sitten“ u. a.). Nur unter Mitwirkung eines guten Beispieles nimmt die Erziehung durch Wort und Gewöhnung einen gedeihlichen Fortgang.**)

5. Um der Erziehung durch Wort, Gewöhnung und Beispiel größern Nachdruck zu geben, bedient sich die Familie der Belohnungen und Strafen, über deren Bedeutung wir später ausführlich zu sprechen haben. Jene unterliegen in der Familie bei weitem nicht den Bedenken wie in der Schule, sind auch um vieles mannigfaltiger, als sie hier sein können. Leider aber schlagen sie infolge der Schwäche vieler Eltern, die durch dieselben den Gehorsam ihrer Kinder sich gleichsam erkaufen oder

---

*) Was will Schiller mit den Worten sagen: „Aus Gemeinem ist der Mensch gemacht, und die Gewohnheit nennt er seine Amme“? — Der Stamm des Wortes „gewöhnen“ ist wohnen; als erste Ableitung davon ist wöhnen zu denken, d. i. „wohnen machen, bewirken, daß jemand worin zu Hause ist, worin seine Heimat hat“ (Heyne). — Wie unterscheiden sich gewöhnen und abrichten?

**) Wann und womit fangen Kinder an nachzuahmen? Beschreibe den Gang, welchen die Nachahmung nimmt! — Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 118 f.

jede pflichtmäßige Leistung als etwas besonders Lobens- und Lohnenswertes betrachten, gar häufig zum sittlichen Nachteil der Kinder aus. Es werden diese zur berechnenden Lohnsucht, zum selbstgefälligen Dünkel, zum anspruchsvollen Eigensinn angereizt. — Die Strafen, das Gegenteil der Belohnungen, sollen das Kind fühlen lassen, was für Jammer und Herzeleid es bringt, Gott den HErrn, an dessen Statt in der Familie die Eltern stehen, zu verlassen. Deshalb sind sie in jeder Familie unentbehrlich. Das Wort: „Zürnet, und sündiget nicht!" enthält die Hauptregel für die Anwendung jeglicher Art von Strafen.

6. Kein Erziehungsmittel der Familie ist wichtiger als das *Gebet für das Kind und mit dem Kinde*; ja alle übrigen Erziehungsmittel erhalten erst durch dieses ihre Bedeutung. Denn alle gute und vollkommene Gabe kommt vom Vater des Lichts, und betende Eltern können die Hauptaufgabe der Erziehung nie aus den Augen verlieren, noch den Weg dahin beliebig wählen. Deshalb merke sich jeder Vater, auch jede Mutter Rückerts Spruch:

Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
HErr, lehre mich dein Amt am Kinde recht vertreten.

Das Gebet *mit* dem Kinde aber ist das Mittel, dasselbe ganz und selbst zu erfassen und zu dem nie versiegenden Quell aller himmlischen Kräfte und alles wahren Trostes hinzuführen.*)

Mit verschiedener Kraft und in verschiedener Weise arbeiten in der Familie die verschiedenen *Erziehungsfaktoren*. Die *Mutter*, zu welcher das Kind von Natur in innigster Abhängigkeit steht und lange Zeit bleibt, ist infolge dieses Umstandes, wenigstens für die ersten Kindesjahre, die einzig rechte menschliche Erzieherin. Ohne die Lehren der Menschen- und Erziehungskunde zu kennen, trifft sie, wenn ihre Liebe zu dem Kinde rechter Art ist, auch in der Erziehung meist das Rechte; und leicht macht sie einen darin begangenen Fehler wieder gut. Andererseits erschließt sich das Kind keinem mehr als der Mutter, nimmt von keinem leibliche und geistige Nahrung lieber an als von der Mutter, und dauernd sind die Eindrücke jeder Art, die es von der Mutter empfängt; sind es doch die *ersten*.**) — Des *Vaters* erziehliche Thätigkeit dient zur Ergänzung der mütterlichen. Neben das Schwanken, die übergroße Weichheit, die Nachgiebigkeit der Mutter stellt sich des Vaters

---

*) Privatlektüre: „Der Abend vor einem Festtage" und die folgenden Kapitel aus *Pestalozzis* Lienhard und Gertrud; Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 113—146.

**) Beispiele rechter Mütter-Erzieherinnen: Monika, die Mutter Augustins; Pestalozzis Gertrud u. a. — Vgl. Schenkendorfs schöne Worte: *Muttersprache*, *Mutterlaut* ꝛc. — Welches ist das beste Buch der Mütter? Siehe K. *Schneider*, Rousseau und Pestalozzi. S. 48. — Vgl. Freiligrath, Die Bilderbibel (Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 22); Stoy, Die Mutter ist der Genius der ersten Kindheit; A. Richter, Die Mutterliebe in der deutschen Sage; B. Goltz, Die Wohlthat des Familienlebens (in *Kehr u. Kriebitzsch*, Lesebuch III).

Stetigkeit, Strenge und Konsequenz als unentbehrlich zur Erreichung des Erziehungszweckes. Insbesondere ist es der Vater, welcher in der Familie das Gesetz mit seinem unerbittlichen „Du sollst!" und „Du sollst nicht!" aufrichtet und so durch Erziehung zum Gehorsam eine Grundbedingung für alle weitere erziehliche Einwirkung schafft. Leider bringen es die heutigen sozialen Verhältnisse mit sich, daß dieser Erziehungsfaktor in sehr vielen Familien nicht zu voller Wirksamkeit kommt.*) — Die Geschwister haben zwar nicht die Aufgabe, zu erziehen; aber dem Eigenwillen, dem anspruchsvollen Wesen, der Verzärtelung wird am leichtesten da entgegengearbeitet, wo mehrere Kinder sind. Dazu ahmt das jüngere Kind dem Beispiel des ältern in allen Stücken nach, lernt von und mit ihm die Sprache, hat an ihm, was für die Erziehung so sehr wichtig ist, einen Spielgenossen. — Endlich sind die Großeltern, die Tanten, die Dienstleute, auch wohl die Haustiere von Bedeutung in der Familienerziehung.**)

Die Familie haben wir als die erste der Erziehungsanstalten betrachtet; sie ist die wichtigste derselben. Denn wo nicht in der Familie mit Gottesfurcht und Treue erzogen wird, da können Staat und Kirche gar nicht gedeihen, noch viel weniger erziehen.

B. Der Staat als Erziehungsanstalt.

Der Staat ist die Organisation eines Volkes auf rechtlicher Basis. Er gleicht einer Familie im großen, daher er auch im wesentlichen durch die nämlichen Mittel wie die Familie erzieht; nur nehmen diese Mittel unter den veränderten Verhältnissen andere Gestalten an.

Was wir im vorigen Kapitel Pflege genannt haben, nennen wir hier Sorge für leibliche und geistige Güter jeder Art. Diese Sorge bethätigt der Staat in der verschiedenartigsten und umfassendsten Weise. Er schützt jeden in seinem Besitz und Recht; befördert Handel und Wandel, Kunst und Wissenschaft; gründet Unterrichts-, Erziehungs-, Besserungs- und Rettungsanstalten aller Art; übt in diesen Anstalten, auch wenn sie nicht von ihm gegründet sind, das Aufsichtsamt; schützt die kirchlichen Gemeinschaften in der ungestörten Ausübung ihrer Gottesdienste 2c.

Wie die Familie, so erzieht der Staat auch durch das Wort, welches vorzugsweise die Form des Gesetzes, aber auch der Verordnung, öffentlichen Bekanntmachung, Warnung, Belehrung 2c. annimmt.

Die von den Staatsangehörigen verlangte strenge Beobachtung des Gesetzes dient zugleich dazu, dieselben zu gewöhnen. Außerdem aber übt der Staat noch eine besondere Art der Gewöhnung, indem er Opfer und Leistungen von seinen Angehörigen verlangt (Beamtenwesen, Militärdienst, Abgaben).

*) Über den Unterschied zwischen Vater- und Mutter-Erziehung s. Schneider a. a. O. S. 29 f.; Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 150—167.

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 146—188.

Die im vorigen Kapitel hervorgehobene Macht des Beispiels zeigt sich auch im Staatsleben. Vor allem ist das Vorbild des „Landesvaters" im Krieg und Frieden entscheidend für das Verhalten der Staatsangehörigen. Wenn derselbe als „der erste Diener des Staates" allen erkennbar an den Tag legt, daß seine Kräfte dem Vaterlande gehören, wenn er selbst sein Leben zum Wohle des Vaterlandes hinzugeben bereit ist, so erzeugt das durch alle Schichten der Bevölkerung Treue, Opfermut, Kampfesfreudigkeit. Nächstdem ist das Beispiel der Staatsbeamten jeder Art von erziehlicher Bedeutung. Ganze Staaten sind äußerlich und sittlich verkommen, weil sie nicht „fromme und treue Oberherren und gut Regiment" hatten (Frankreich seit Ludwig XIV.). Andere dagegen sind zu jener allgemeinen, hohen und reinen Begeisterung emporgehoben worden, da jeder für jeden ein leuchtendes Vorbild war (die Jahre 1812 und 1813, 1870 und 1871 in der deutschen Geschichte).

Endlich „trägt die Obrigkeit", welche im Staate die nämliche Stellung einnimmt wie die Eltern in der Familie, „das Schwert nicht umsonst", ist vielmehr „eine Rächerin zur Strafe über den, der Böses thut". Andererseits belohnt sie treue Dienste und gemeinnützige Leistungen durch Beförderungen, Titel, Geldgeschenke u. dgl.

Es liegt in der Natur des Staates, daß derselbe an bloß äußerlich rechtem Thun, an der sog. bürgerlichen Gerechtigkeit sich muß genügen lassen. Aber auch so werden in dem Staatsleben besonders zu zwei großen Christentugenden, zum Gehorsam und zur Selbstverleugnung, sehr kräftige Keime gelegt. Damit ist jedoch die Bedeutung des Staates als einer Erziehungsanstalt noch keineswegs erschöpft. Denn jene umfassende und weitreichende Sorge für leibliche und geistige Güter jeder Art, wie sie nur der mit reichen Mitteln ausgestattete und zugleich unter einer einheitlichen Leitung stehende Staat üben kann, ist im eigentlichen Sinne des Wortes eine erziehliche Thätigkeit. Am meisten springt dies in die Augen hinsichtlich der Pflege der Künste und Wissenschaften, die ja sämtlich die Bildung und Veredlung des Menschen zum Zweck haben, und bei der Gründung und Beaufsichtigung der Erziehungsanstalten. Aber selbst die Beförderung von Handel und Wandel wirkt innerlich erziehend und umgestaltend auf einzelne wie auf ganze Ort- und Landschaften.*)

Die dem Staate eigentümlichen sittlichen und erziehlichen Aufgaben sind erst seit den reformatorischen Bewegungen des 16. Jahrhunderts und nur innerhalb der evangelischen Kirchen anerkannt worden. Die katholische Kirche verhält sich jeder selbständigen Entwicklung des Staatslebens gegenüber bald mehr, bald weniger feindselig.

---

*) Privatlektüre: „Der Chausseebau durch das Dorf Lehrbach im Harz" in Kohl, Deutsche Volksbilder ꝛc. Hannover 1866. — Vgl. noch Friedrich Wilhelms I. Thätigkeit in Ostpreußen (I. Tl. S. 78); Friedrichs II. Thätigkeit in Schlesien und Westpreußen (I. Tl. S. 86 f.).

C. Die Kirche als Erziehungsanstalt.

Gleich kräftige Erziehungsmittel hat die Kirche für alle ihre Zugehörigen in dem Worte Gottes und den Sakramenten.

Denn das Sakrament der Taufe ist nicht bloß „das Bad der Wiedergeburt und Erneuerung", also die einmal geschehene Taufhandlung, sondern sie bedeutet, „daß der alte Adam in uns durch tägliche Reue und Buße soll ersäuft werden, und daß täglich ein neuer Mensch herauskommen soll". Hiernach ist sie durch das ganze Leben als ein Erziehungsmittel des Christen wirksam. Weil die Taufe etwas geradezu Neues im Menschen schafft, so ist keins von den genannten und noch zu nennenden Erziehungsmitteln mit ihr vergleichbar.

Denn auch das heilige Abendmahl hat die Wiedergeburt zur Voraussetzung und läßt sich mit dem Erziehungsmittel, das wir als Pflege bezeichnet haben, in eine Linie stellen. Durch dieses Sakrament nämlich werden dem neuen geistlichen Leben fort und fort neue geistliche Nahrungsstoffe zugeführt, damit der neue Mensch fort und fort in immer innigere Gemeinschaft trete mit dem, der seinen Leib und sein Blut für ihn gegeben hat.

Das Wort finden wir auch hier als Erziehungsmittel wieder, aber im einzigen Sinne. Denn die Kirche erzieht nur durch Gottes Wort, das sie zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, bei Jungen und Alten, bei Gelehrten und Ungelehrten, bei Frommen und Gottlosen, bei Königen und Bettlern, in den kirchlich bestimmten gottesdienstlichen Zeiten, aber sonst zu jeder Zeit des Lebens und Sterbens, wie bei allen göttlichen Führungen durch Freud oder Leid und bei jeglichem Wechsel der Dinge in Anwendung bringt. Damit das Wort kräftiger eindringe, bedient sich die Kirche auch der Künste (Baukunst, Bildhauerkunst, Malerei, Redekunst, Musik, Poesie).

Weiter erzieht die Kirche, wie der Staat, durch die Opfer und Leistungen, welche sie von ihren Gliedern fordert. Doch gilt hier kein anderer Dienst als der Dienst der Liebe (Witwe am Gotteskasten); kein anderes Maß als der Herzenszustand; kein anderer Zweck als der Auf-, Aus- und Weiterbau der Kirche.

Von den bisher genannten Erziehungsmitteln der Kirche unterscheidet sich das letzte, die nach Christi Wort (Matth. 18, 15—17) und apostolischer Sitte (1. Tim. 1, 20; 2. Kor. 2, 2 ff.) bestehende Kirchenzucht, dadurch, daß sie nur bei gefallenen Gliedern, ähnlich einer Strafe, angewandt wird. Die in der evangelischen Kirche gebräuchlichen Zuchtmittel bestehen in einer mehr oder minder ausgedehnten Entziehung kirchlicher Gemeinderechte sowie der üblichen Ehren-Bezeugungen und -Gebräuche bei einzelnen kirchlichen Handlungen, namentlich bei Trauungen und Begräbnissen.

D. Das Verhältnis der Volksschule zur Familie.

Die Aufgabe, welche der Familie als einer Erziehungsanstalt gestellt ist, wird bei weitem nicht überall gelöst. Aus welchen Gründen, das haben wir schon von Luther erfahren, welcher die Notwendigkeit der Errichtung von Schulen einzig auf die Mängel der Familienerziehung zurückführt. In Erkenntnis dieser Mängel hat man in neuerer Zeit Kleinkinderschulen (Kinderbewahranstalten und Kindergärten) als unentbehrlich zu betrachten angefangen, welche bei noch nicht schulpflichtigen Kindern die erziehlichen Leistungen der Eltern, insonderheit der Mutter, übernehmen sollen (s. I. Tl. Kap. XVIII). Allein „Kleinkinderschulen dürfen nur als Surrogate betrachtet werden, welche für Kinder aus Familien, worin entweder materielle Not die Möglichkeit einer gehörigen Kinderpflege oder der Leichtsinn äußerlichen Wohllebens das Interesse dafür aufgehoben hat, das unersetzliche Gut einer liebevollen und sorgfältigen häuslichen Erziehung einigermaßen ersetzen sollen. Die Kleinkinderschulen durch Beförderung einer tüchtigen häuslichen Zucht wieder unnötig zu machen, muß in dieser Beziehung als letzte pädagogische Aufgabe gelten" (Baur). Anders ist es mit der Volksschule. Denn fast in keiner Familie findet sich dasjenige Maß der Kenntnisse und Lehrbefähigung, welches einen für die jetzigen Zeiten und Verhältnisse ausreichenden Unterricht gewährleisten könnte.

Aber eine Hilfsanstalt der Familie bleibt die Volksschule dennoch und wird als solche für Preußen in folgendem Paragraphen des Allgemeinen Landrechts deutlich gekennzeichnet: „Den Eltern steht frei, den Unterricht und die Erziehung ihrer Kinder auch in den Häusern zu besorgen."

In dem Begriffe einer Hilfsanstalt liegt, daß der Volksschule, selbst während der Zeit, da die Kinder schulpflichtig sind, nur ein Teil und zwar nicht einmal der Hauptteil der Erziehung derselben obliegt. Keineswegs aber ist die Schule bloße Unterrichtsanstalt. Vielmehr ist der Unterricht nur eins von ihren Erziehungsmitteln, allerdings das hervortretendste und, soweit er planmäßig erteilt wird, der Schule in der Regel allein überlassen. Übrigens erzieht die Schule durch die nämlichen Kräfte wie die Familie. Dabei ergeben sich jedoch manche und zum Teil große Verschiedenheiten. Denn nur unbedeutend sind z. B. die von der Schule zu übenden Thätigkeiten der leiblichen Pflege; ganz anders ist auch bei den nämlichen Grundsätzen die straffe Schulzucht als die milde Zucht der Familie; und wer möchte bestreiten, daß das Band, welches den Schüler an den Lehrer bindet, wesentlich lockerer und schmaler ist als das Band zwischen dem Kinde und seinen Eltern; daß die schlichteste Mutter ihr Kind besser kennt als der gescheiteste Lehrer?

Als Hilfsanstalt der Familie hat die Schule in Übung ihrer erziehlichen Thätigkeiten an diese sich anzuschließen. Nicht ist ja die Familie für die Schule, sondern die Schule für die Familie da. Die

Verhältnisse der letztern sind also wohl zu berücksichtigen. Da gilt es, in der Auswahl des Unterrichtsstoffes die Zustände des Familienlebens im Auge zu behalten, damit nicht das Kind in eine ihm fremde Welt versetzt werde. Da gilt es, in der Ausdehnung und Lage der Unterrichtszeit wie bei dem Aufgeben für den häuslichen Fleiß den Bedürfnissen des Hauses Rechnung zu tragen, damit nicht die Ansprüche der Familie an das Kind mit denen der Schule in Widerspruch geraten. Da gilt es besonders, daß die erziehliche Thätigkeit des Hauses und die Stellung der Eltern nicht gering geachtet oder gar herabgewürdigt werde, weil so das Fundament untergraben wird, auf welchem allein des Lehrers Weiterbau Halt hat.

E. Das Verhältnis der Volksschule zur Gemeinde, zum Staat und zur Kirche.

Als eine Sache, die gleichmäßig die Kirche, die Gemeindebehörden und die über beiden waltenden Landesherren angehe, betrachteten Luther und Bugenhagen die Gründung von Schulen. Auch wissen wir bereits, daß einerseits die Kirche für Aufrichtung und Erhaltung von Schulen immerdar Sorge getragen und einer großen Zahl derselben den Namen „Kirchschulen" gegeben hat; daß andererseits auch die Gemeindebehörden schon in dem Jahrhundert nach Luthers Tode großen Eifer angewandt haben, um dem Volke den Segen der Schulen zu gewähren. Seit der nämlichen Zeit treten mit der Kirche und den Gemeindebehörden edle Fürsten in Wettstreit und betrachten es als eine ihrer heiligsten Pflichten, alle weltlichen und geistlichen Interessen ihrer Unterthanen zu pflegen und ihre weitreichenden Mittel sowie ihr weithin geltendes Wort besonders auch zur Aufrichtung von Schulen zu gebrauchen. So wurde die Einrichtung und Erhaltung der Schulen Sache des Staates, der die Leitung und Beaufsichtigung derselben den kirchlichen Behörden überließ oder übertrug, durch seine weltlichen Beamten aber daran teilnahm.

In diesem letztern Punkte änderte, was Preußen betrifft, auch das Allgemeine Landrecht im wesentlichen nichts, obgleich es den Gemeinden bestimmte Rechte und Pflichten bezüglich der Schulen zuwies, diese ausdrücklich als „Veranstaltungen des Staates" bezeichnete und die nächste Leitung der „Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes" übertrug. Erst die Gesetzgebung vom Jahre 1808 griff tiefer ein. Alle „Lehranstalten" wurden einer Abteilung im Ministerium des Innern unterstellt, und zwar standen sie unter dieser „mittelbar durch die Kriegs- und Domänen-Kammern" (Regierungen). Also rein staatliche Behörden hatten von jetzt ab die Leitung des Volksschulwesens. Doch wurden die Ortsgeistlichen als Lokal-, die Superintendenten als Kreisschulinspektoren beibehalten. Jene Abteilung des Ministeriums des Innern aber wurde 1817 zu einem besondern „Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-

Angelegenheiten" umgebildet. Damit war die Grundlage der heutigen Schulverwaltung, die wir später genauer kennen zu lernen haben, gegeben.

Gemeinde, Staat und Kirche betrachten die Kinder mit Recht als ihnen (nächst den Eltern) gehörig und die Volksschule in gleicher Weise als ihre Gehilfin. Demnach erwartet die Gemeinde, daß ihre besondern Verhältnisse, Zustände und Bedürfnisse thunliche Berücksichtigung bei der Einrichtung und Verwaltung der Ortsschule finden (Stadtschulen, Landschulen; beide mit verschiedener Färbung je nach dem Kulturzustande, der vorwiegenden Beschäftigung ꝛc.). Der Staat verlangt nicht nur, daß alle seine künftigen Bürger mit den notwendigsten Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden, sondern auch die Pflanzung der Liebe gegen das Vaterland, die Pflege der Treue gegen den Landesherrn, der Achtung vor dem Gesetz, des Sinnes für Ordnung und Recht, der Gewissenhaftigkeit in allen Lebensverhältnissen. Es muß dem Staate daran gelegen sein, daß alle seine Zugehörigen ihn erkennen und anerkennen als eine Ordnung von Gott, daß sie seinem Gesetz gehorsam sind „um des Gewissens willen". Die Kirche endlich muß Anspruch darauf machen, daß die durch die Taufe ihr bereits angehörenden Kinder von der Schule als solche aufgenommen und behandelt und in Übereinstimmung mit der Lehre der Kirche in dieser unterrichtet und geübt werden.

Zweite Abteilung.

Die Mittel und Wege der Volksschul-Erziehung.

Erster Abschnitt.

Der Unterricht.

Schon bevor das Kind in die Schule eintritt, hat es Dinge unterscheiden und benennen gelernt, die ihm in Haus, Hof, Garten und Feld entgegentraten. Vater, Mutter, Großmutter ꝛc. haben ihm von den Dingen erzählt, ihm gesagt, wieviel deren sind, wie sie aussehen, wer sie gemacht hat, wozu sie gebraucht werden ꝛc.; kurz: das Kind ist unterrichtet worden. Doch haben die Lehrer des Hauses nicht etwa in dieser Woche die Namen, in der nächsten die Eigenschaften, in der dritten die Zustände der Dinge ꝛc. betrachtet; vielmehr ist jener Unterricht ein plan- und ordnungsloser gewesen. Mit dem Eintritt des Kindes in die Schule nimmt jener plan- und ordnungslose Unterricht zwar immer noch seinen Fortgang; jetzt aber tritt nun auch der Lehrer mit dem Kinde in eine geordnete, planmäßige Wechselwirkung. Er stellt ganz bestimmte Dinge zwischen sich und das Kind zur Betrachtung und Bearbeitung, dabei verfolgt er den Zweck, daß das Kind ein ganz bestimmtes, im Leben nutzbares Wissen und Können sich aneigne und eben dabei und dadurch erzogen werde. Das ist der Unterricht im engern Sinne, der Unterricht, von dem wir hier zu reden haben. Als eine geordnete Thätigkeit muß derselbe gewissen Grundsätzen folgen, muß das große Gebiet des Wissens- und Könnens-Stoffes in gewisse Fächer bringen, muß bei aller Mannigfaltigkeit im einzelnen einem bestimmten Plane sich anschließen. Demnach liegen unserer weitern Betrachtung vor:

A. Die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze;
B. der Unterricht in den einzelnen Fächern;
C. der Unterrichts- oder Lehrplan.

A. Die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze.

1. Dem Unterricht muß ein solcher Stoff gegeben werden, welcher das Kind allseitig zu bilden geeignet ist.

2. Aus der Masse dieses Bildungsstoffes muß nach Maßgabe des Bildungszweckes und der Bildungszeit für die verschiedenen Schulen, Klassen, Abteilungen und Schulzeiten sorgfältig ausgewählt werden.

3. Der Unterrichtsstoff muß in einer ihm selbst und den Schülern gemäßen Weise an diese herangebracht werden (Unterrichtsformen).

4. Der Unterrichtsstoff ist so zu behandeln, daß das Kind zur vollen Einsicht in denselben gelangt.

5. Das Eingesehene ist dem Schüler durch sorgfältige Übung geläufig zu machen.

6. Bei der gesonderten Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer muß doch gegenseitige Bezugnahme derselben auf einander stattfinden (Konzentration).

7. Einsicht, Übung und gegenseitige Bezugnahme müssen immer als Mittel im Auge behalten werden, durch welche der Unterricht seinen erziehlichen Charakter erhält.

Der erste allgemeine Unterrichtsgrundsatz.

Die Masse könnt ihr nur durch Masse zwingen.
(Goethe.)

Die Lehrgegenstände der Volksschule sind Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen nebst den Anfängen der Raumlehre, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde und für die Knaben Turnen, für die Mädchen weibliche Handarbeiten. (Allg. Best. vom 15. Okt. 1872.)

Die Unterrichts-Gegenstände sind: I. Religion; II. Sprache: 1. Lesen, 2. Schönschreiben, 3. Rechtschreiben, 4. Aufsatz, 5. das Nötigste aus der Sprachlehre; III. Rechnen (mit Raumlehre); IV. Realien: 1. Geographie, 2. Naturlehre, 3. Naturgeschichte, 4. Geschichte; V. Singen; VI. Zeichnen (je nach den örtlichen Verhältnissen).
(Normal-Lehrplan für die einklassige Volksschule in Württemberg vom 21. Mai 1870.)

Ähnlich werden in allen neuern Gesetzen und Verordnungen die Lehrgegenstände der Volksschule bezeichnet. Die Gesetzgebung schließt sich in der Wahl und Bezeichnung der Lehrgegenstände dem Herkommen und allgemeinen Brauch an.*) Eine psychologische Ableitung derselben ist bis jetzt nicht gelungen; doch hat man nicht ohne Erfolg versucht, das durch das Herkommen Gewordene nachträglich theoretisch zu rechtfertigen und übersichtlich zu gruppieren.**) Wichtiger ist uns die Frage nach dem Bildungswert (Bildungsgehalt, Bildungskraft) der einzelnen Lehrgegenstände.

Diese enthalten, wie die Pensenverteilungen (Stoffverzeichnisse) unserer Schulen uns zeigen:

1. eine verhältnismäßig große Masse **religiöser Stoffe,** und diese sind entweder biblische oder Katechismus- oder Gesangbuchsstoffe. Hören wir zunächst über die Bildungskraft der Bibelstoffe überhaupt einige Stimmen aus alter und neuer Zeit. „Die Seele kann alles Dinges entbehren, ohne das Wort Gottes. Ohne dieses ist ihr mit keinem Dinge geholfen. Wo sie aber das Wort Gottes hat, so bedarf sie

*) Zeige aus dem I. Teil, wie mit dem Fortschritt der Civilisation die Zahl der Unterrichtsgegenstände gewachsen ist! Ob das noch weiter gehen wird?

**) Grube, Das psycholog. Studium des Volksschullehrers. Erfurt 1848. 5. Kap.; G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. II. Tl. § 67; Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. 3. Aufl. Gütersloh 1898.

keines Dinges mehr; sondern sie hat in dem Worte genug; Speise, Freude, Friede, Licht, Kunst, Gerechtigkeit, Wahrheit, Freiheit und alles Gute überschwenglich" (Luther). „Jene große Verehrung, welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde gewidmet worden, verdankt sie ihrem innern Wert. Sie ist nicht etwa nur ein Volksbuch, sondern das Buch der Völker. — Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung genützt werden" (Goethe). „Die Bibel ist mein edelster Schatz, ohne welchen ich elend wäre. Zuverlässige Regeln, wie Menschen und ganze Staaten zu aller möglichen Glückseligkeit gelangen können, sind nur in der Bibel zu finden" (Kant). „Wer sich in Luthers Bibelsprache eingelebt hat, erlangt dadurch sicher eine weit innigere Bekanntschaft mit dem deutschen Sprachgenius, als ihm alle Kinderfreunde und Schullesebücher geben könnten. An Luthers Bibelsprache hat die Nation sich deutsch gelernt" (Palmer).*)

Unter den biblischen Stoffen nehmen die geschichtlichen den größten Raum im Religionsunterricht der Schule ein. Dies mit Recht; denn das Wesen der christlichen Religion beruht nicht in ihrer Lehre, sondern in den großen Thatsachen der Schöpfung, Erlösung und Heiligung; und in Rücksicht ihres Bildungswertes steht die biblische Geschichte keinem andern Unterrichtsstoffe nach. Sie bietet nämlich dem Streben nach sittlicher Veredlung, nach dem ewig Wahren und Guten, nach aller menschlichen Vollkommenheit und Würde die nachahmungswertesten Beispiele. Sie zeigt andererseits ebenso deutlich die abschreckende Gestalt eines Lebens, welches jene Güter gering achtet und den göttlichen Ordnungen und Führungen sich nicht unterwirft. Endlich ist gerade die biblische Geschichte jene „Milch", welche Kindern gegeben werden muß, weil sie starke Speise noch nicht vertragen können. Denn „die Bibel erzählt alles so schlicht, so einfach, ungekünstelt und anschaulich, daß man das, was vor uralten Zeiten sich begeben hat, gleichsam wie in der Gegenwart geschehen vor sich sieht; dazu kommt eine Vertraulichkeit und Herzlichkeit des Tones, daß man sich unwillkürlich bei ihr wohl fühlt" (Kehr). Wegen ihrer Anschaulichkeit ist die biblische Geschichte zugleich die unentbehrliche Grundlage des Katechismusunterrichts.

Zu den biblischen Geschichtsstoffen gehören auch die meisten Sonntagsevangelien, deren Aufnahme in den Schulunterricht jedoch noch aus einem andern Grunde Berechtigung hat. Sie bilden nämlich neben den Episteln die feststehenden Bibellektionen der evangelischen Kirche und werden im evangelischen Hause als Vorbereitung auf den kirchlichen Gottesdienst gelesen und betrachtet. Die evangelische Schule aber kann sich der Aufgabe nicht entziehen, nach Kräften zur rechten Sonntagsfeier und Sonntagsfreude, als einer Grundbedingung für die Förderung des christlichen sittlichen Lebens und so aller Erziehung, beizutragen.

---

*) Privatlektüre: Comenius, Didactica magna. Kap. XXIV, 20; Goethe, Wahrheit und Dichtung. 4. Buch.

Aus dem lehrhaften Teil der Bibel wählt die Schule als Erziehungsstoff namentlich eine Anzahl einzelner Sprüche, d. i. kurzer, abgerundeter, geschlossener Kernsätze, welche dem Kinde in leicht behaltbarer Form für jetzt und immerdar sagen, was es thun und lassen, glauben und hoffen soll.

Zu den religiösen Stoffen gehört ferner der Katechismusstoff. In dem kleinen Katechismus Luthers sind „die Geheimnisse Gottes zur einfachen Volksrede und Kinderlehre geworden" (Hase). Über seinen Bildungsgehalt spricht sich L. v. Ranke, der große Geschichtsschreiber der Reformation, folgendermaßen aus: „Der Katechismus, den Luther i. J. 1529 herausgab, und von dem er sagt, er bete ihn selbst, so ein alter Doktor er auch sei, ist ebenso kindlich wie tiefsinnig, so faßlich wie unergründlich, einfach und erhaben. Glückselig, wer seine Seele damit nährt, wer daran festhält. Er besitzt einen unvergänglichen Trost in jedem Momente: hinter einer leichten Hülle den Kern der Wahrheit, der dem Weisesten der Weisen genugthut." Selbst im Hinblick auf die sprachliche Bildung wird man die Bedeutung des Katechismus nicht gering anschlagen dürfen. Mit den Erklärungen der Gebote können hinsichtlich der Präcision des Ausdrucks nur etwa Lessingsche Sätze verglichen werden; und die Auslegungen des 1. und 2. Artikels gehören zu den gewaltigsten Perioden, welche die deutsche Litteratur aufzuweisen hat.*)

Zu den religiösen Stoffen gehören endlich die Liederstoffe. Die Lieder sind einerseits Zeugnisse des christlichen Lebens durch viele Jahrhunderte hindurch, andererseits Mittel der Erbauung. Ihren Bildungsgehalt haben sie namentlich in letzterer Beziehung; sie sind es ja, welche mit unwiderstehlicher Macht das religiöse Gefühl emporheben, beleben, befruchten, reinigen. Wenn das Herz schwer leidet, dann meldet sich das in der Schule gelernte Lied „Warum sollt' ich mich denn grämen" treulich und gewährt reichen Trost; wenn das Herz in freudiger Erhebung sich austönen will, dann bietet ihm das Lied „O daß ich tausend Zungen hätte" das rechte Wort. Wo die Hoffnung dahinschwinden wollte, da hat das Lied „Wer nur den lieben Gott läßt walten" sie wieder geweckt; wo der Fuß auf der Bahn des Guten wankend zu werden drohte, da brachte ihn der Vers „Laß mich dein sein und bleiben" wieder zurecht.**) Die für die Erhebung des Gemütes so wichtige gemeinschaftliche Erbauung kann nach evangelischen Begriffen des Liedes gar nicht entbehren; das Lied ist es, welches ein Herz an das andere fester bindet. Daneben wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß die Lieder als poetische Erzeugnisse ein vorzügliches Bildungsmittel des Gemütes sind.

Fassen wir hiernach unsere Bemerkungen über den Bildungsgehalt der religiösen Stoffe zusammen, dann werden wir zu sagen haben: Sie

---

*) Zeige, welch treffliches Mittel für die Bildung der Kinder in guter Betonung die Erklärungen der Gebote sind!

**) Historische Beispiele: Besser, Der Choral von Leuthen; Osterwald, Der Choral von Kaiserslautern; Colshorn, Wie schön leucht't uns der Morgenstern (in Kehr u. Kriebitzsch, Lesebuch I u. II).

fördern die Sprachbildung, „indem sie in Luthers Bibelsprache einführen"; sie wirken auf den Verstand, „indem sie den Zusammenhang zwischen Schöpfer und Geschöpf, zwischen Vorsatz und That, zwischen That und Folge darlegen"; sie beleben die Phantasie, „indem sie die Anschauung des Erhabenen vermitteln"; sie befruchten das Gemüt, namentlich sofern sie poetische Stoffe sind. Aber die eigentliche Kraft der religiösen Stoffe ist doch die, daß sie den Willen in der Richtung auf das Gute leiten und kräftigen. Diese Wirkung erreichen sie „durch die Erweckung des Glaubens, in welchem Überzeugung, Anschauung und Gefühl sich durchdringen und vereinen, und aus welchem das Gewissen des Menschen seine Form und Bestimmtheit empfängt" (Schrader).

2. Die zweite Hauptgruppe von Stoffen sind die **litterarischen.** Diese sind für die Volksschule vorzugsweise in der Fibel und im Lesebuch enthalten. Da finden sich die kostbaren Fabeln von Hey, welche ganz besonders geeignet sind, dem Kinde die Augen zu öffnen für Anschauungen aus der Tierwelt, sein Gemüt für einfache poetische Form empfänglich zu machen, sein Herz zum Wohlthun und zur Barmherzigkeit zu stimmen. Da finden sich die urwüchsigen Kinder- und Hausmärchen aus der Feder der Brüder Grimm und anderer, welche als „der älteste und treueste Spiegel des deutschen Volkscharakters" dem Kinde in den lebendigsten Farben die deutsche Treue, Einfalt, Demut und andere Tugenden vormalen.*) Da finden sich Hebels Erzählungen, Gedichte, Sprichwörterbearbeitungen und naturwissenschaftliche Darstellungen, deren Bedeutung für Gemüts- und Sprachbildung kaum einmal verkannt worden ist. Da finden sich leichtverständliche poetische und prosaische Stoffe unserer größten Meister, wohlgeeignet, den Sinn für deutsche Sprache, Sitte und Art anzuregen und zu beleben. Da finden sich in einer Gruppe beisammen poetische und prosaische Stücke, welche das Haus, den Hausstand, häusliche Tugenden und Ehren zum Gegenstand haben; oder das Wort Schillers veranschaulichen: „Arbeit ist des Bürgers Zierde, Segen ist der Mühe Preis"; oder die Tapferkeit, die Opferfreudigkeit, den Todesmut unserer Väter schildern; urkräftige Stoffe, um das Kind zu häuslicher Gesinnung, zu einem echt deutschen Familienleben, zu uneigennützigem Gemeinsinn und zu aufrichtiger Vaterlandsliebe erziehen zu helfen. Da finden sich endlich „Bilder" aus der Naturkunde, Geographie, Geschichte und dem Weltverkehr, welche geeignet sind, des Kindes Blick zu erweitern und sein Gemüt zu erfreuen. Und das alles dient zugleich dazu, um das Wohlgefallen an korrekter, lieblicher Rede zu erwecken und einen kräftigen Antrieb zur Übung in derselben zu gewähren. Das alles verfestigt das durch Luthers Bibelsprache und durch die in derselben niedergelegten volkstümlichen Schätze um die zahlreichen Stämme der deutschen Nation geschlungene Band.

*) Warum ist es nicht angängig, mit Professor Ziller im ersten Schuljahre die Märchen „zur Gewinnung der Lehren der natürlichen Religion" zu benutzen (s. I. Tl. S. 150), um dann auf diesen „das höchste Vorbild für das menschliche Leben, das historische Bild der Persönlichkeit Christi aufzubauen"?

An die litterarischen Stoffe reihen wir die orthographischen und grammatikalischen. Ihr Bildungswert liegt einerseits in ihrer Bedeutung für das richtige Sprechen und Schreiben, andererseits in der Wichtigkeit, welche diese Stoffe für die Verstandesbildung haben. Zwar über die Zeit, in welcher der gesamte Sprachunterricht zu einem Unterricht in der Logik zu werden drohte, sind wir längst hinaus. Aber wo überhaupt orthographische und grammatikalische Übungen angestellt oder auch nur die notwendigsten Erkenntnisse in der Orthographie und Grammatik erstrebt werden, da geht es ohne Abstraktion nicht ab. Namentlich ist das Bilden und Zergliedern von Sätzen eine sehr ergiebige Verstandesübung.

3. Die dritte Hauptgruppe von Stoffen sind die **realistischen,** und diese sind teils naturkundliche, teils geographische, teils historische. Die Bildungskraft der naturkundlichen Stoffe ergiebt sich aus folgendem. Schon seit Beginn der Sinnesthätigkeit des Kindes hat dieses an der Natur seine Lehrmeisterin gehabt. Die Verschiedenartigkeit der Dinge in ihr hat die Sinne des Kindes gereizt, ihm Auge und Ohr gleichsam aufgethan; täglich sind ihm neue Anschauungen zugeführt worden, täglich hat es neuen Antrieb empfangen, zu vergleichen und zu unterscheiden, täglich hat seine Einbildungskraft wie sein Gemüt neue Nahrung aus dem Verkehr mit der Natur erhalten. Diesen Charakter als Bildungsmittel behält die Natur für den Menschen durch sein ganzes Leben hindurch. „Die Menschen müssen gelehrt werden, so weit als nur irgend möglich nicht aus Büchern ihre Einsicht zu schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen" (Comenius). Vielfach hängen aber auch Wohl und Wehe des Menschen von seiner Kenntnis der Natur ab (Giftpflanzen, Futterwert einzelner Kräuter, Pflege der Haustiere, gesunde Wohnung, Verbesserung des Ackerbodens, Ausrottung des Aberglaubens). Die Bildungskraft der genannten Stoffe liegt auch auf praktischen Gebieten. Endlich gewähren sie ein nicht gering zu achtendes Moment für die religiöse Bildung: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes" — „Alle Lande sind seiner Ehre voll" — „Dich predigt Sonnenschein nnd Sturm". „Die Natur ist die zweite, die Geschichte die dritte Bibel" (J. Paul).

Der Bildungsgehalt des geographischen Stoffes liegt vornehmlich darin, daß durch denselben die Liebe zum Vaterlande reichliche und gute Nahrung erhält. „Irdische Dinge muß man kennen, um sie zu lieben." Wie soll das Kind ans Vaterland, ans teure, sich anschließen, wenn es davon nur die Scholle kennt, auf der es geboren ist? Aber über die Kenntnis des Vaterlandes führt die Geographie hinaus bis zur Kenntnis des Weltalls. Da ergiebt sich dem Kinde von selbst „das Verhältnis der Teile zum Ganzen, das Verständnis der Bedingungen, unter welchen ein Land, ein Volk, ein Mensch existiert, und die Kenntnis der allgemeinen Gesetze, durch welche die Entwicklung eines Landes wie die Thätigkeit des Menschengeschlechts geregelt wird" (Schrader). Das ist der formale Bildungswert der Geographie. Mehr in die Augen fallend ist, was die

Volksschule betrifft, der praktische Wert. Der einfachste Bürger und Bauer muß sich gegenwärtig in der Welt zurechtfinden können. Denn der Wunsch, durch Lektüre zu erfahren, wie Handel und Wandel da „draußen" sich gestalten, welchen Aufschwung der Weltverkehr nimmt, ist ein durchaus berechtigter. Ja es ist unleugbar das Bedürfnis vorhanden, mit der Ferne selbst in Verkehr zu treten; und weite Reisen, zu deren Ausführung man sich geographisch „orientieren" muß, werden heute auch von dem frühern Schüler der Volksschule unternommen. — Die Geographie dient auch dazu, „die Größe und das weise und gütige Walten des Schöpfers aller Dinge dem Schüler zu enthüllen, ihn zu demütigen in dem Gefühle, daß er nur ein Tropfen im Meer der Wesen aller Art sei; aber auch ihn zu erheben in dem Gedanken, wie Gott für alle sorgt und überall seine Gaben in weiser Liebe spendet und verteilt" (Stockmayer). — Endlich ist die Geographie die notwendige Vorbedingung für die Geschichte.*)

Der Bildungswert des geschichtlichen Stoffes liegt ebenfalls vornehmlich in seiner Bedeutung für die Pflege des patriotischen Sinnes. „Deutschland, Deutschland über alles"; „ein deutscher Mann"; „das war deutsch gesprochen"; „ein deutsches Wort"; „ein deutscher Händedruck"; „deutsche Treue"; „deutscher Fleiß"; „ein deutsches Haus"; „deutsche Liebe" — diese Ausdrücke sind Ehrenzeichen des deutschen Volkes, Bezeichnungen für heilige Erbstücke aus vergangenen Zeiten, die wir immerdar zu schätzen, zu bewahren und durch das Studium der Geschichte zu pflegen haben. — Außerdem aber liegt der Bildungswert der Geschichte in der Macht des historischen Beispiels, das für das Edle und Gute begeistert, sowie in dem in ihr enthaltenen Hinweis auf das göttliche Walten. Luther spricht sich darüber so aus: „Was die Philosophie, weise Leute und die Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sähe es also geschehen. Da findet man beides, wie die gethan, gelassen, gelebt haben, so fromm und weise gewesen sind, und wie es ihnen gegangen, oder wie sie belohnt sind; auch wiederum, wie die gelebt haben, so böse und unverständig gewesen sind, und wie sie dafür bezahlt worden. Und wenn man's gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rat, Warnung, Dräuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit samt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen. Das macht, die Historien sind nichts anderes denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, straft und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes." — Endlich ist der Wert der Geschichte für die Bildung des Verstandes und Gedächtnisses zu erwähnen.

*) Privatlektüre: Herder, Rede von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie (Sperber, Pädagog. Lesestücke III. S. 145 ff.).

4. Die vierte Hauptgruppe von Unterrichtsstoffen ist in dem **Rechnen** und der **Raumlehre** enthalten; jenes hat es mit den Zahlen-, diese mit den Raumgrößen zu thun. Beide Arten von Größen sind vorzugsweise zur Bildung des Verstandes geeignet. Denn das Anschauen, der notwendige Anfang alles Denkens, erhält durch die genannten Größen fortwährende Nahrung; dabei gewähren dieselben eine Klarheit der Auffassung, wie sonst kein sinnlicher Gegenstand. Über diesen Anfang des Denkens aber führt die Betrachtung der Zahlen- und Raumgrößen auf sicherer Straße fort zu den höhern Formen des Denkens, zum Abstrahieren und Kombinieren. Ein guter Unterricht in den bezeichneten Fächern ist ein ununterbrochener, streng gesetzmäßiger Gang von der Anschauung zum Gedanken, vom Einzelnen zum Allgemeinen (Regel, Gesetz), von der Theorie zur Anwendung.*) Dabei wird die Sprachbildung tüchtig gefördert, und selbst auf das Gemüt wird klärend und erquickend eingewirkt; denn an allem Lichtvollen, unwandelbar Gesetzmäßigen hat der Mensch von Natur seine Freude. — Der Bildungswert jener Stoffe liegt ferner auf dem praktischen Gebiete. Alle Lebensverhältnisse sind von der Zahlen- und Raumgröße beherrscht, wenn auch die Zahl nicht, wie Pythagoras lehrte, „das Wesen der Dinge" ist.

5. Die letzte Hauptgruppe von Unterrichtsstoffen bieten die sog. **technischen Fächer,** das Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen und die Handarbeiten. Das Lesen gewährt eine stete Übung des Auges und Ohres, es ist ein stetes Zerlegen und Zusammensetzen, ein stetes Beziehen zwischen Symbol und Sache, und darum eine gute Anschauungs- und Verstandesübung. Auch für die ästhetische Bildung ist es nicht ohne Bedeutung („Schönlesen"). Seinen Hauptbildungswert aber hat es als Mittel, die in den Schriften aller Art niedergelegten Gedanken sich anzueignen. — Das Schreiben und Zeichnen gewährt eine stete Übung des Auges und der Hand, es ist ein beständiges Vergleichen und Unterscheiden, Messen und Berechnen und darum wie das Lesen eine gute Anschauungs- und Verstandesübung; zugleich aber, weil es sich dabei um die Darstellung schöner Formen handelt, ein Mittel zur ästhetischen Bildung. Beide Fächer dienen der Volksschule in vorzüglichem Maße dazu, das Gefühl des Schülers für das Saubere, Akkurate, Anmutige, Ebenmäßige, Schöne zu bilden. Außerdem ist der praktische Wert dieser Fächer bedeutend.**) — Das Singen ist eine Kunstübung des Ohres, der Stimme und des Taktes und wie das Lesen, Zeichnen und Schönschreiben ein Mittel zur ästhetischen Bildung. „Ohne Gesang dürfen die Kinder nicht aufwachsen, aus denen man wahrhaft gebildete Menschen heranzuziehen wünscht" (Raumer). „Ich lege den allergrößten erziehlichen Wert auf die Pflege eines guten Volksgesanges. Ein tüchtiger Volksgesang ist für die Förderung von Sitte und Anstand von unschätzbarem Werte, und ich möchte so weit gehen, den Volksgesang als den Maßstab für den

*) Was will Dinter mit den Worten sagen: „Der Handwerker muß auf dem Gebiet dessen, was sein muß, durch die Arithmetik denken lernen"?

**) Zeige ihn!

Sittenstand der Bevölkerung anzusehen" (von Goßler). Außer den notwendigen Übungsstoffen umfaßt das Singen in der Volksschule nur Choräle und Volkslieder. Aber „Choral und Volkslied verkünden deutlich und vernehmbar die Volksstimmung in christlich-religiöser und nationaler Beziehung. Und was diese herrlichen Gesänge enthalten, können sie auch geben. Für Erweckung der erhabensten Güter in Kirche, Familie und Staat können Choral und Volkslied nicht entbehrt werden" (Sering). — Das Turnen ist für die Bildung des Körpers unentbehrlich; zugleich aber hat es einen großen sittlichen Wert, auf den wir schon einmal zu sprechen gekommen sind. — Die Handarbeiten endlich gewähren dem Auge, der Hand und dem Sinne für das Saubere, Akkurate und Solide ein nicht zu unterschätzendes Bildungsmittel und haben zugleich großen praktischen Wert.

Ziehen wir nun das Resultat aus diesen Darlegungen. Ein einzelner Unterrichtsstoff ist zwar nicht ausreichend, um die Kinder nach allen Beziehungen und Seiten hin zu bilden. Aber durch die Gesamtheit der bezeichneten Stoffe, von denen wiederum auch keiner entbehrlich ist, ist die Möglichkeit gegeben, des Kindes Leib und Seele, seine Augen, Ohren und alle Glieder, seine Sinne, seinen Verstand, sein Gemüt, seinen Willen, kurz es allseitig zu bilden. Danach lautet unser erster Unterrichtsgrundsatz so: **Dem Unterricht muß ein solcher Stoff gegeben werden, welcher das Kind allseitig zu bilden geeignet ist.***)

Der zweite allgemeine Unterrichtsgrundsatz.

In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister. (Schiller.)

Bis dahin haben wir den Bildungsgehalt des Bibelstoffes, des litterarischen, realistischen Stoffes ꝛc. als solchen nachgewiesen. Aber das Schulkind kann nicht, wie der Theologe, den ganzen Inhalt der Bibel sich aneignen; kann nicht, wie der Litterarhistoriker, das ganze Gebiet der klassisch-volkstümlichen Litteratur beherrschen ꝛc. Es muß also eine Auswahl getroffen werden. Thun wir nach dieser Rücksicht einen Blick in die Pensenverteilungen (Stoffverzeichnisse) unserer Schulen.

Für die Zeit von Ostern bis Pfingsten enthält die Pensenverteilung der einklassigen Schule beispielsweise an Bibelstoffen a. für die Unter- und teilweise Mittelstufe: das Gleichnis vom verlornen Sohn, die Himmelfahrts- und Pfingstgeschichte; außerdem zu jeder Geschichte einen Bibelspruch. b. Für die Ober- und teilweise Mittelstufe: die Jünger von Emmaus, die Himmelfahrts- und Pfingstgeschichte, die Bekehrung Pauli, die Ausbreitung der Kirche in der apostolischen Zeit; dazu die einzufügenden Bibel-Lesabschnitte 1. Petr. 1, 3—9; Phil. 2, 5—11; 1. Kor. 12, 4—13 und Joel 3, 1—5; Gal. 1; Röm. 1, 1—23 und 13, 1—7; endlich

*) Wie steht Pestalozzi zu diesem Unterrichtsgrundsatze? Wie Basedow? Wie die Ältern? — Wie ist nach dem Obigen Rousseaus Meinung über den Bildungswert des „Robinson" zu beurteilen?

beim Katechismusunterricht noch einige Sprüche und für die Perikopenstunde die Evangelien und Episteln. — Für die nämliche Zeit hat die Pensenverteilung der dreiklassigen Schule folgende Bibelstoffe. a. Unterstufe: die Auferstehung, Maria Magdalena, der verlorne Sohn, die Himmelfahrts- und Pfingstgeschichte; außerdem zu jeder Geschichte einen Bibelspruch. b. Mittelstufe: die Auferstehung, die Emmausjünger, der verlorne Sohn, die Himmelfahrts- und Pfingstgeschichte, Ananias und Sapphira, Pauli Bekehrung, der Kerkermeister zu Philippi; außerdem einige Sprüche. c. Oberstufe: die Auferstehung, die Emmausjünger, die Himmelfahrt, die Gründung der Kirche, die Bekehrung des Paulus, die Bekehrung des Kornelius, Paulus zu Athen; dazu die einzufügenden Bibelabschnitte, einige Sprüche beim Katechismusunterricht und für die Perikopenstunde die betreffenden Evangelien und Episteln.

Im allgemeinen beachten wir in diesen Pensenverteilungen, daß die Masse des Stoffes mit den aufsteigenden Stufen und Klassen zunimmt, und daß für die dreiklassige Schule etwas mehr Stoff ausgewählt worden ist als für die einklassige. Jene hat, weil die Schüler nach den Altersstufen in gesondert zu unterrichtende Klassen gebracht sind und damit zugleich ein Gewinn an Bildungszeit eintritt, einen weiter gehenden Bildungszweck sich zu stellen als diese. Der Art nach ist übrigens der Bildungszweck in beiden Schulen der nämliche, eine wenn auch nicht wesentliche Änderung erleidet derselbe erst in der Mittelschule, weil hier die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens in größerm Umfange berücksichtigt werden müssen.*)

Im besondern haben wir uns nun aber zu fragen: a. Warum aus dem großen Bereich des Bibelstoffes, Litteraturstoffes ꝛc. nur dieser? b. Warum gerade dieser Stoff, diese Geschichte, dieses Lied, diese Erzählung ꝛc.? c. Warum dieser Stoff gerade für diese Abteilung oder Klasse? d. Warum gerade zu dieser Zeit?

Aus der biblischen Geschichte von der Auferstehung Christi bis gegen Ende der apostolischen Zeit sind für die einklassige Schule nur 5 Geschichten zur eingehenden Behandlung und 7 Abschnitte zum Lesen ausgewählt worden. Der Grund davon liegt in der Kürze der Zeit, welche dem einzelnen Unterrichtsgegenstande gewidmet werden kann. Auch ist nur eine allseitige, gründliche, umfassende Durcharbeitung eines kleinern Pensums für die Erziehung des Kindes von wohlthätigem Einfluß, während eine oberflächliche Behandlung eines größern Pensums Unklarheit, Denkfaulheit, geistige Lähmung und manche Nachteile für die Sittlichkeit und das Gemüt erzeugt. „Nicht vieles, sondern viel", lautet ein altes, in allen Schulen und für alle Fächer geltendes Wort, das der eifrige Lehrer sich zum Leitstern und Zügel, der träge aber ja nicht zum Versteck und Entschuldigungsgrund nehmen möge.

*) Zeige nach den „Allgemeinen Bestimmungen", wie demgemäß die Auswahl des Stoffes, namentlich in den realistischen Fächern, in der Mathematik und im Zeichnen sich anders gestaltet!

Von den Erscheinungen Christi nach seiner Auferstehung ist die in Emmaus geschehene ausgewählt worden. Das ist deswegen geschehen, weil diese Geschichte alle Forderungen erfüllt, welche an eine eingehend zu behandelnde biblische Geschichte gestellt werden können. Nämlich: a. Da sind zwei Wanderer, zu denen sich ein dritter gesellt, eine gemeinschaftliche Reise, Gespräch unterwegs, es wird Abend, sie kehren ein, setzen sich zum gemeinschaftlichen Abendessen: alles Züge, durch welche diese Geschichte in den Anschauungs- und Verständniskreis des Kindes gesetzt ist und leicht erzählbar wird. b. Jesus sprach: Was sind das für Reden ꝛc.; nicht, als ob er das nicht gewußt hätte, sondern damit sie ihr Herz vor ihm ausschütten. So sollst du deinen Gott anrufen in deiner Not („Er will angerufen sein", obwohl „er kennet, was dein Herz begehrt"). Diese und andere Züge der Geschichte zeigen uns, daß dieselbe von Bedeutung ist für das Leben des Kindes wie des Christen überhaupt (vgl. Joh. 20, 30 f.). Als Perikope am Ostermontage ist sie auch von Bedeutung für das kirchliche Leben. c. Ostern ist gewesen, Himmelfahrt steht bevor, 40 Tage hat Christus seit seiner Auferstehung auf Erden gewandelt. Was hat er während dieser Zeit gethan? Unsere Geschichte giebt uns eine Antwort auf diese Frage. Sonach kann sie, um wenigstens durch eine Geschichte den Zusammenhang zwischen der Auferstehung und Himmelfahrt festzuhalten, in dem historischen Gange nicht entbehrt werden. d. Im 2. Artikel bekennst du, daß Christus dich mit seinem unschuldigen Leiden und Sterben erlöst hat. Gab es denn keinen andern Weg? Höre, was er selbst in unserer Geschichte sagt: Mußte nicht Christus solches leiden ꝛc. Hieraus ergiebt sich, daß unsere Geschichte zu anschaulicher, fruchtbarer Erklärung des Katechismus verwendbar ist.

Für die Oberstufe ist sie deswegen ausgewählt, weil sie ihrem Umfang und teilweise ihrem Inhalt nach für die Unterklasse nicht geeignet erscheint.

In die Zeit nach Ostern ist sie aus dem Grunde gestellt, weil die in ihr erzählte Thatsache nach dem Laufe des Kirchenjahres in diese Zeit fällt.

Wir haben die oben aufgeführten vier Fragen nur an einem Beispiel beantwortet.*) Bei jedem andern Stoffe wird die Antwort ähnlich lauten. Nur ist für die Wahl eines Stoffes bald dessen Beziehung zum Vaterlande und dessen Natur, bald zum Gemeindeleben oder Familienbestande, bald zur praktischen Tüchtigkeit; für den gewählten Zeitpunkt bald das Schuljahr, bald das Naturjahr, bald das historische Jahr, bald der Zusammenhang mit einem andern Stoffe entscheidend.**)

*) Im mündlichen Unterricht sind diese Fragen noch hinsichtlich anderer einzelner Stücke der Pensenverteilung zu thun; aber auch so zu wenden: Welche naturgeschichtlichen Stoffe gehören in das Frühjahr, den Sommer? Warum hat die Verteilung des Stoffes auf die Jahreszeiten Rücksicht zu nehmen? Ist es thunlich, den Geschichtsunterricht wenigstens in der einklassigen Schule an einen „patriotischen Kalender" anzuschließen?

**) Die Choräle „Auf Christi Himmelfahrt allein" und „O heil'ger Geist, kehr bei uns ein" werden in der Zeit zwischen Ostern und Pfingsten deswegen geübt, weil in dieser Zeit die Lieder „Auf Christi Himmelfahrt allein" und „O heil'ger Geist, kehr bei uns ein" gelernt werden.

Hiernach setzen wir nun unsern zweiten Unterrichtsgrundsatz so fest: **Aus der Masse des Bildungsstoffes muß nach Maßgabe des Bildungszweckes und der Bildungszeit für die verschiedenen Schulen, Klassen, Abteilungen und Schulzeiten sorgfältig ausgewählt werden.**

Es ist nicht Aufgabe des einzelnen Lehrers, aus der Masse des Bildungsstoffes den berechtigtsten und würdigsten auszuwählen, also beispielsweise aus der ganzen deutschen volkstümlichen Litteratur die gerade für seine Klasse geeigneten Lesestücke, Gedichte, Sprüche 2c. Das ist eine fortgehende Arbeit des gesamten Lehrerstandes und seiner Behörden; und der Lehrer findet in den Historien- und Lesebüchern, Rechen- und Gesangheften, Pensenverteilungen und Lehrplänen den Stoff bereits ausgewählt.*) Indes der Arbeit, aus dieser Auswahl hie und da wiederum eine engere Wahl zu treffen, darf er sich nicht entschlagen. Billig fordert man auch von ihm, daß er über die eben für *seine* Schule oder Klasse notwendige Beschränkung oder Ausdehnung eines Unterrichtspensums im klaren sei; daß er die Berechtigung jedes einzelnen eben für *seine* Schule oder Klasse ausgewählten Stoffes nachzuweisen vermöge; daß er über die Auswahl, Gruppierung und Folge des in Fibel und Lesebuch seiner Schule gegebenen Stoffes sich Gedanken mache. Selbstverständlich ist das Maß nicht zu nehmen nach der Kraft der wenigen guten Köpfe, sondern nach dem geistigen Gesamtzustand der Klasse. Ein guter Lehrer ist ein Säemann, der sich seinen Acker genau ansieht und weder zu dicht säet noch zu dünn, nicht Unkraut, sondern Weizen.

Der dritte allgemeine Unterrichtsgrundsatz.

Er goß auch Lieb' und Glauben
Mit in die Form hinein.
(W. Müller.)

Es fragt sich nun, wie der Lehrer den sorgfältig ausgewählten Unterrichtsstoff zur Betrachtung und Bearbeitung zwischen sich und das Kind zu stellen hat.**)

1. „Lesebücher vor!" „Seite so und so!" kommandiert der Lehrer, und alsdann ist dem zu beginnenden Unterricht eben durch das Lesebuch der Stoff gegeben. Ähnlich geschieht es mit der Bibel, dem Gesangheft 2c. *Der betreffende Stoff wird dem Unterricht durch ein in den Händen der Schüler befindliches Lernmittel gegeben.*

2. „Wir sind in der vorigen Stunde bis zur Schlacht an der Katzbach gekommen, infolge deren Macdonald aus Schlesien weichen mußte. Heute will ich euch nun mitteilen, wie die verbündeten und die feindlichen Heere

*) Vgl. die bei dem Kapitel „Unterrichts- oder Lehrplan" (C) angeführten Lehrpläne.

) Diese Fragen pflegen pädagogische Werke unter der Überschrift **„Unterrichtsformen" oder **„Lehrformen"** zu beantworten, und man unterscheidet in der Regel zwei Haupt-Lehrformen: die *akroamatische* (vortragende) und die *erotematische* (fragende). Fast nirgends aber findet sich weniger Übereinstimmung zwischen den genannten Werken als in diesem Stücke.

in den Ebenen von Leipzig sich zusammenzogen, und wie daselbst die entscheidende Völkerschlacht geschlagen wurde." So etwa beginnt der Lehrer nach geschehener Wiederholung des in der vorigen Geschichtsstunde Dagewesenen die heutige Stunde, macht sodann die nötigen Mitteilungen über das Gefecht bei Dennewitz und Wartenburg, zeigt an der Karte das Vorrücken der einzelnen Armeen, beschreibt unter Zuhilfenahme eines Planes die Schlachtebene, bezeichnet die wichtigsten Ortschaften, die Flüsse Elster, Pleiße und Parthe, die bedeutendsten Hügel, erzählt von den Vorkämpfen am 16., von den Unterhandlungen am 17. Oktober, schildert den Hauptkampf am 18., die Einnahme Leipzigs am 19. und knüpft daran eine Darstellung der Folgen, welche der schwer errungene Sieg mit sich führte. Der betreffende Unterrichtsstoff wird den Schülern erzählend, beschreibend 2c. durch den Lehrer vorgetragen.

Nebenarten des Vortrages sind das Vorsprechen von Gedächtnisstoffen, das sog. Hingeben und Diktieren. Das Vorsprechen wird namentlich bei solchen Schülern angewandt, die noch nicht lesen können, und außerdem in den wenigen Fällen, da ein zu lernender Gedächtnisstoff nicht gedruckt oder geschrieben in den Händen der Schüler sich befindet. — Von dem Hingeben machen ungeübte Lehrer besonders da, wo es sich um Sacherklärungen handelt (Heimatskunde, deutsche Grammatik, Katechismus) in geisttötender Weise Gebrauch. Nach vorratichianischer Art fangen sie z. B. die Lehre vom Substantiv frischweg so an: „Ein Substantiv ist ein solches Wort, welches" 2c., fragen dann ihre selbstgegebene Erklärung ab und lassen endlich einige Beispiele suchen. Ganz ist jedoch das Hingeben, wenn man ein ödes Hin- und Herfragen umgehen will, nicht zu vermeiden.*) — Das Diktieren endlich ist zwar da nicht zu entbehren, wo es als Übung oder Prüfung im Rechtschreiben angewandt wird (Diktandoschreiben). Wenn aber ein Lehrer diktiert, was die Schüler gedruckt in Händen haben oder haben könnten, dann macht er sich einer Narrheit schuldig; wenn er diktiert, weil er zu faul ist zum Vortragen, Entwickeln und Einüben, dann versündigt er sich an der Bildung seiner Schüler.

3. Der Lehrer stellt die Rechenmaschine zwischen sich und die Schüler, gruppiert 6 Kugeln zu je zwei und fragt: Wieviel Kugeln sind das? Wieviel mal zwei? Wieviel ist 2 + 2 + 2? Aus wieviel mal 2 besteht 6? Wieviel ist 3 × 2? Wie oft ist 2 in 6 enthalten? 2c. Oder er diktiert eine Anzahl von Sätzen und leitet die Schüler durch Fragen dahin, daß sie endlich den Satz aussprechen: „Die Verhältniswörter aus, außer, bei, entgegen 2c. regieren den 3. Fall." Oder er stellt eine Reihe von physikalischen Versuchen an, um bei fortgehenden Fragen die Kinder den Satz finden zu lassen: „In zwei mit einander in Verbindung stehenden Gefäßen steht eine Flüssigkeit gleich hoch." In allen diesen Fällen ist der betreffende Unterrichtsstoff von den Schülern selbst unter Anleitung des Lehrers gefunden worden (heuristische Lehrweise), der Lehrer hat ihn entwickelt.**)

*) S. den Artikel „Wort- und Sacherklärung" (S. 105 ff.).
**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 212—214.

Bei dieser Weise, den Schülern den Unterrichtsstoff zu vermitteln, ist die **Frage** von wesentlicher Bedeutung, daher wir gleich an dieser Stelle die Erfordernisse, welche an die Schulfrage und die dieselbe ergänzende **Antwort** zu stellen sind, kennen lernen müssen.*)

a. Der Lehrer A. fragt gar häufig so: Der König von Preußen hatte was? oder gar: Der König von Preußen hatte —? oder: Wenn der König in seinen besten Gedanken war, was geschah da? oder: Wenn was nicht ganz nahe dabei gewesen wäre? Daß er wie war? Welcher was that? Wer was von seinen Thalern thut? (Viel davon redet.) — Nach den Regeln der Grammatik aber muß in einfachen Sätzen das Fragewort, in Satzgefügen der fragende Hauptsatz vorangehen; es muß in einer Frage immer ein fragender Ausdruck enthalten sein; es darf nicht der bloße Nebensatz mit seinem Bindewort oder bezüglichen Fürwort zur Frage umgebildet werden. Obige Fragen müssen also so lauten: Was hatte der König von Preußen? ꝛc. Die Frage muß **grammatisch richtig** sein. — Die häufige Verwechslung der Fragewörter „welcher" und „was für ein" ist ein logischer Fehler. Der Gebrauch des Wortes „wenn" als Fragewort ist unstatthaft; nach der Zeit fragt man mit „wann", nach der Bedingung ebenfalls mit „wann" oder noch genauer: „unter welcher Bedingung", „in welchem Falle". Das mitunter gebrauchte „*worum*" ist gar kein gebräuchliches Wort. Man hat, da „*warum*" nur im kausalen Sinne gebraucht werden kann, der präpositionalen Form „um was" sich zu bedienen: Um was bitten wir?**)

b. Der Lehrer B. fragt: Was hatte der König nicht? (Er hatte nicht nötig, viele Worte zu machen.) Oder: Woran legt er sein gutes Herz? (An den Tag.) Was ließ er sich? (Er ließ sich mit ihm in ein Gespräch ein.) Was wird Christus? (Wiederkommen.) Was hatte er? (Viel zu thun.) Bei diesen Fragen sind deutsche Redensarten (Phrasen) oder zusammengesetzte und umschreibende Konjugationsformen oder formelhafte Ausdrücke, die wir als einen einheitlichen Begriff fühlen und gebrauchen und teilweise durch *ein* Wort ausdrücken können (nötig haben = brauchen, an den Tag legen = bekunden) auseinandergerissen; mit andern Worten: diese Fragen richten sich nicht auf ein *vollwertiges Satzglied*. Infolge davon sind sie *inhaltslos* geworden, eine Frage muß aber **inhaltsvoll**, d. h. auf ein vollwertiges Satzglied gerichtet sein.

c. Der Lehrer C. fragt: Wie stehen ein königliches Schloß und eine Mühle nicht neben einander, obgleich das Weißbrot auch in dem Schlosse nicht übel schmeckt, wenn die Mühle fein gemahlen und der Ofen wohl gebacken hat? Die Schüler werden, wenn ihnen der betreffende Satz nicht bereits ganz genau bekannt ist, die Frage nicht beantworten können, weil sie über dem Ende den Anfang vergessen haben. Auch ist zwischen Frage und Antwort ein starkes Mißverhältnis hinsichtlich der Länge beider. C. hätte aus der *einen* Frage etwa drei machen müssen.***) Die Fragen müssen **kurz** sein.

---

*) Von der eigentlich unterrichtlichen Frage, die entweder zur *Entwicklung* eines noch nicht vorliegenden oder zur *Zergliederung* eines gegebenen Unterrichtsstoffes dient, unterscheidet man die Prüfungsfrage, sowie diejenige Frage, welche dazu dient, die Aufmerksamkeit des Schülers zu erregen oder zu kontrollieren.

**) Von groben grammatikalischen Fehlern dürfen wir dem heutigen Bildungsstandpunkt der Lehrer gemäß hier absehen.

***) Welche?

d. Der Lehrer D. fragt: Was hatte Friedrich II.? Die Schüler sind in ihrem Rechte, wenn sie antworten: Viele Kanonen, oder: Geld wie Laub ꝛc. D. hatte eine Frage gethan, auf welche sich viele richtige Antworten geben lassen. Er hätte fragen sollen: Was hatte Friedrich II. acht Stunden von Berlin? oder noch zwingender: Was hatte Friedrich II. nach dem Anfange unserer Erzählung? Die Frage darf in dem betreffenden Zusammenhange nur eine richtige Antwort zulassen; sie muß **bestimmt** sein. — Viele Fragen erhalten Bestimmtheit, wenn man die ins Auge zu fassende Beziehung in dieselbe mit aufnimmt; so z. B. die ganz unbestimmte grammatische Frage: Was ist das für ein Satz? wenn sie so gestaltet wird: Was ist das für ein Satz nach seiner Form, seinem Inhalt, seiner Stellung ꝛc.? — Immer unbestimmt sind die Fragen: Wie war er nicht? Was that er nicht? u. dgl., wenn sie im Anschluß an positive Sätze gethan werden, z. B.: Was wird uns (Joh. 2, 1) von der Mutter Jesu nicht erzählt? (Daß sie geladen war.)

e. Der Lehrer E. fragt weiterhin: Was erwiderte der König dem Müller, und wie fragte er ihn? Er will gleich zwei Antworten mit einem Male haben. Jede Frage darf aber immer nur eine Antwort verlangen; sie muß **einfach** sein. Nur examinierende Fragen machen hierin eine Ausnahme.

f. Der Lehrer F. fragt die Schüler der Unterstufe: Was heißt das: „Kain und Abel brachten ein Opfer"? In Gedankenlosigkeit hat er eine Frage gethan, welche genügend zu beantworten ihm selbst schwer genug werden möchte. An die Schüler der Oberstufe sich wendend, fragt er: Was hatten Adam und Eva? Wie hießen die beiden Söhne? Was war Kain? Was war Abel? Diese Fragen hätten auch von Schülern der Unterstufe beantwortet werden können, für die Schüler der Oberstufe sind sie zu leicht. Die Fragen müssen **der Fassungskraft der Schüler angemessen** sein. Im allgemeinen sind diejenigen Fragen zu schwer welche eine Begriffserklärung fordern (Was ist das? Was heißt das?), sowie diejenigen, welche den Inhalt eines Satzes als den Grund, die Folge, die Wirkung, als eine Bitte, eine Aufforderung ꝛc. zu bezeichnen veranlassen sollen, z. B. die häufig gethane, zugleich unbestimmte Frage: Was enthält dieser Satz? (Den Grund ꝛc.) Im allgemeinen zu leicht, wenigstens für Schüler der Oberstufe, sind die Fragen, welche in leicht überschaubaren Sätzen nach dem Subjekt oder Objekt fragen; desgleichen die Affirmativ- und Negativfragen,*) auf welche mit „ja" oder „nein" geantwortet werden muß, sowie die Disjunktivfragen, die ein „entweder—oder" enthalten.

g. Der Lehrer G., der sich auf seine Fragekunst besonders viel zu gute thut, fragt nach dem Inhalt des ersten Satzes jener bekannten Erzählung: Wer hatte acht Stunden von Berlin ein schönes Lustschloß? Was war Friedrich II.? Wo hatte er ein Lustschloß? Was für ein Lustschloß war das? ꝛc. Nach zehn bis zwölf Fragen ist der Fragekünstler mit dem Satze endlich fertig. Er hat ihn nach allen Richtungen hin zerzaust; und das Resultat davon? Die Schüler sind etwas in gedankenlosem Schwatzen geübt worden, die Sache hat dabei nicht an Deutlichkeit und Eindringlichkeit gewonnen. Die Fragen müssen so gestellt werden, daß sie **die zu behandelnde Sache wirklich fördern.**

*) Ganz verwerflich sind Fragen, wie sie sich noch dazu in manchen Katechismusbearbeitungen finden: Hat Gott auch Verstand? Ist Gott auch weise? — Warum?

h. Der Lehrer H. fragt nicht: Was hatte der König ꝛc., sondern er stellt die Aufgabe: Gieb an, was uns im ersten Satze von König Friedrich II. gesagt ist! Der Zweck ist erreicht, das Mittel untadelhaft. **Statt einer Frage stellt man häufig und zweckmäßig eine Aufgabe.**

Zum Schluß merken wir uns, daß erst die Frage oder die Aufgabe an die ganze Klasse oder Abteilung zu stellen ist, bevor man den Namen des Schülers nennt, welcher antworten soll; daß man außer der Reihe fragen muß; daß man immer nur einen Schüler und diesen in der Regel nicht mehrmals hinter einander antworten lassen darf; daß kein Kind während einer Lektion ungefragt bleibe.*)

Was nun die **Antworten** betrifft, so beachten wir, daß die Frage: An wen glaubst du nach dem 1. Artikel? in der einen Schule, wenn überhaupt, so beantwortet wird: „Gott"; in der andern: „An Gott den Vater" ꝛc.; in der dritten: „Nach dem 1. Artikel glaube ich an Gott den Vater" ꝛc. Die erste Antwort ist sinnlos und ungrammatisch, also schlecht; die zweite giebt in Verbindung mit der Frage den rechten Sinn und schließt sich grammatisch genau an diese an, ist also gut; die dritte hat zugleich die Eigenschaft der Vollständigkeit. Grammatischer Anschluß muß immer verlangt werden; auf vollständige Antworten ist da zu halten, wo es darauf ankommt, die Zunge frei zu machen, die Sprachfertigkeit zu üben, der Mundfaulheit entgegenzuarbeiten, einen Satz, um demselben größeres Gewicht zu geben, als ein Ganzes, Volles heraustreten zu lassen.

Zum Antworten müssen die Schüler durch den aufgehobenen rechten Zeigefinger sich melden. Mangelhafte Antworten müssen in jedem Fall verbessert werden; nach falschen Antworten muß der Lehrer unter Berücksichtigung der Ursache derselben in der Regel auf das Richtige hinleiten.**)

Die **Fragen und Antworten** müssen ineinandergreifen wie die Glieder einer Kette, damit der Zusammenhang nicht verloren gehe und eine zusammenhängende Wiederholung möglich sei. An den durch die natürlichen Glieder des Stoffes gebildeten Einschnitten müssen Haltepunkte gemacht werden, um das in Frage und Antwort Auseinandergelegte zusammenfassen zu lassen.

4. Die Schüler sollen den Laut „g" richtig sprechen, den Buchstaben „d" gefällig schreiben, den Vers „In dem wilden Kriegestanze" verständig betonen, die Melodie „Ach bleib mit deiner Gnade" sicher singen, den Schlußsprung beim Turnen präcis ausführen lernen ꝛc. Zu dem Ende spricht, schreibt, singt, spielt, zeichnet, turnt der Lehrer vor; kurz: er macht es dem Schüler vor zur Nachahmung. Die Stelle des wiederholten Vormachens seitens des Lehrers vertritt das Vormachen seitens

---

*) Beurteile folgende Fragen: Was erlaubte Gott von allen diesen Bäumen? (Zu essen.) Wer hat auf welchem Kirchenkonzil über welchen Gegenstand wen was gefragt? Friedrich II. regierte bis? Wohin ging Jesus? (Luk. 3, 23.) Nenne den Dichter welches Liedes? Wen hat sich der Polizeidiener bemächtigt? Was habe ich eine? (Eine Nase.) Wer lacht über Griechenland? (Ein ewig heiterer Himmel.) Wozu ist die Kavallerie? (Zu Pferde.) Was zog er? (Den kürzern.) Wie ließ er fünf? (Gerade sein.) Juristische Examenfrage: Wie stirbt der Mensch? (Mit oder ohne Testament.) — Hauptwerk: Reinstein, Die Frage im Unterricht. Leipzig 1874.

**) Vgl. den Artikel „Apperzeption" (S. 31 f.).

der Schüler, im Schreib- und Zeichenunterricht das Aufhängen oder Auslegen der Vorschrift oder Vorzeichnung.

Welcher von den vorbezeichneten vier Wegen zu wählen sei, darüber entscheidet die Natur des Unterrichtsgegenstandes und der Bildungsstand der Schüler. Man kann beispielsweise historische Dinge nicht entwickeln und wird nie denkende, selbständige und selbstthätige Rechner bilden, wenn man seinen Schülern etwa das Wesen des Bruchs vorträgt oder die Regel über das Multiplizieren der Brüche hingiebt. Man muß kleinern Schülern eine Erklärung geben, welche man größern abverlangt ꝛc. Übrigens ist niemals die Form an sich die Hauptsache, sondern, wie unser Motto sagt, daß man Lieb' und Glauben in dieselbe mit hineingieße.

Aus dem Vorhergehenden ergiebt sich als dritter Unterrichtsgrundsatz: **Der Unterrichtsstoff muß in einer ihm selbst und den Schülern gemäßen Weise an diese herangebracht werden.**

Der vierte allgemeine Unterrichtsgrundsatz.

An dem Verständnis seid vollkommen.
(1. Kor. 14, 20.)

Es giebt noch heute evangelische Schulen, in denen die Kinder etwa den ersten Artikel zwar sicher hersagen, folgende Fragen aber nicht beantworten können: Was hat Gott nach dem ersten Artikel gethan? Was thut er noch? Warum hat er das gethan und thut es noch? Was bin ich ihm dafür schuldig? ꝛc. Es fehlt an dem Verständnis des bloßen äußerlichen Wortlautes. Noch weniger wissen jene Kinder aus der Schöpfungsgeschichte selbständig zu zeigen, daß Gott der allmächtige Schöpfer Himmels und der Erde ist, oder anzugeben, warum von allen Gliedern die Augen und Ohren besonders genannt sind, oder nachzuweisen, welche Bedeutung in dem Glaubensleben des Christen Kleider und Schuh, Essen und Trinken ꝛc. haben. Es fehlt an dem Verständnis der Sache. Oder endlich: die Schüler wissen das alles richtig zu sagen und verständig zu entwickeln; wissen, was sie Gott nach dem ersten Artikel schuldig sind. Aber dieses Wissen ist tot; sie fühlen sich in ihrem Herzen und Gewissen nicht gebunden, Gott zu loben und zu danken, ihn zu fürchten, ihn zu lieben, ihm zu vertrauen über alle Dinge. Es fehlt an der Wirkung des Stoffes auf das Gemüt und den Willen.

Die Schüler sind in Schulen der beschriebenen Art mit gewissen Unterrichtsstoffen geübt, aber nicht zur Einsicht in dieselben geführt worden.*) Einsicht ist, wie sich schon aus dem Bisherigen ergiebt, mehr als bloßes Kennen und Können und gedächtnismäßiges Wissen, nämlich nach der Bildung des Wortes ein „Hineinsehen in etwas". Eine Einsicht schließt das, was man „Verständnis des Wortlautes, Verständnis

*) Zeige das nämliche an andern Stoffen, z. B. an der Hebelschen Erzählung „Der König Friedrich und sein Nachbar"!

dem Wortinhalte nach" nennt, als notwendige Vorbedingung ein, ist ihrem Wesen nach aber Erfassung, Durchdringung, inneres Verständnis, geistige Bemächtigung eines Stoffes, mit erkennbarer Wirkung auf das Gemüt und den Willen. Einsicht ist also nicht da, wo der Blick nur an der Oberfläche, das Ohr nur an dem äußerlichen Klang haftet; wo ein zwar richtiges, regelrechtes, ja fertiges Verfahren, aber ohne Bewußtsein der Gründe desselben, eine Kenntnis des Einzelnen, Besondern, aber keine Umfassung des Ganzen, Allgemeinen sich findet; wo etwas nur halb und halb verstanden ist; wo immer nur auf das Gedächtnis gebaut wird; wo die Schüler nicht selbständig sich etwas zurechtlegen, die Beziehung zu andern Stoffen und auf das eigene Leben nicht entdecken, einmal aus dem gewohnten Geleise heraus- oder von dem angefangenen Faden abgekommen, sich nicht wieder zurechtfinden können; wo nicht der Schüler den Stoff, sondern der Stoff den Schüler in seiner Gewalt hat, auf diesem mit Centnerschwere liegt oder mit ihm durchgeht; wo bloß mit Worten und mit der Zunge, aber nicht mit der That und Wahrheit, mit dem Gemüt und Herzen und Gewissen gearbeitet wird; wo also der Schüler sich nicht gefördert, angeregt, erwärmt, erhoben, erbaut, sondern gelangweilt, bearbeitet, gemißhandelt fühlt. Ohne Bewirkung der Einsicht giebt es gar keinen Unterricht, der diesen Namen verdiente, sondern nur das, was man Abrichten, Dressur nennt.

Hiernach fassen wir den vierten Unterrichtsgrundsatz so: **Der Unterrichtsstoff ist so zu behandeln, daß das Kind zur vollen Einsicht in denselben gelangt.*)**

Wie aber bewirkt man die Einsicht in die Unterrichtsstoffe?

1. Der Lehrer N., kürzlich aus dem Seminar entlassen, hat heute in der ihm übertragenen Schule die ersten Unterrichtsstunden gehalten. Er war wohlvorbereitet und ging frisch ans Werk; aber wie selten und in wie mangelhafter Weise wurden alle seine Fragen beantwortet! Schien es doch, als ob die Kinder ihn gar nicht verstünden. Wie ging das in der Seminar-Übungsschule immer so glatt und rund! Wo mag doch der Fehler liegen? Wir wissen es. Der junge Mann hat nicht daran gedacht, daß die Kinder eines entlegenen Dorfes auf einem niedrigern geistigen Standpunkte stehen als die Schüler einer Seminarschule, und daß sie in der Regel weit weniger geistig geübt, „geschult" sind als diese. Nun wird er die Sache anders anfangen, nämlich zunächst den geistigen Standpunkt seiner Schüler genau zu erforschen suchen, die Sicherheit der bei allem Unterricht in der Anschauung gegebenen Grundlage prüfen, seine Erwartungen und Forderungen herunterspannen, ja in einigen Stücken „von vorn anfangen".

Gleichwohl will es z. B. im Rechnen schon nach kurzer Zeit nicht mehr recht vorwärts gehen. N. wollte zu Ostern mit den vier Species in unbenannten Zahlen im reinen sein, und nun, da er ins Dividieren

*) Die Forderung ist gemäß 1. Kor. 13, 11 cum grano salis zu verstehen.

hineinkommt, bemerkt er, daß die Schüler im Abziehen nicht mehr sicher sind, noch weniger in der Zerlegung größerer Zahlen, daß sie die „Probe" gar nicht einsehen wollen ꝛc. Abermals hat er einen Fehler gemacht, nämlich nicht bemerkt, daß die Schüler ihm hie und da nicht folgen konnten, das und jenes nur halb verstanden hatten, auf der Stufe der Anschauung noch nicht recht fertig waren. Er hat sein Ziel fest im Auge gehabt und redlich nach dessen Erreichung gestrebt, aber nicht beachtet, daß er in seinem Fortschreiten an die Gesetze der geistigen Entwicklung des Kindes gebunden ist; und dies nicht nur in Rücksicht auf die oben bezeichneten drei Entwicklungsperioden, sondern und namentlich bei der Lösung jeglicher einzelnen Aufgabe, die er sich stellt.

Einsicht wird bewirkt durch Anschluß an den geistigen Standpunkt und die Gesetze der geistigen Entwicklung des Kindes.

In diesem Satze sind alle die bekannten goldenen, leicht verständlichen Regeln enthalten wie: Eile mit Weile! Gehe vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten!*) Unterrichte lückenlos! Gieb nicht zu viel auf einmal!

2. Aller Augen sind heute auf den Lehrer gerichtet; aller Haltung ist straff; jeder Schüler scheint dem Lehrer sozusagen die Worte vom Munde wegnehmen zu wollen; kein Laut wird gehört außer dem Worte des Lehrers und der Antwort des Schülers; kein Schüler wird müde und matt; keiner kommt auf fremde Gedanken; keiner bedarf eines Anstoßes. Woher diese wohlthuende Erscheinung? Die Kinder sind „dabei", alle ihre Geisteskräfte sind auf die zu behandelnde Sache hingerichtet, sie sind *aufmerksam*, keins von ihnen ist *zerstreut*.

---

*) Vom Einfachen zum Zusammengesetzten gehen wir z. B., wenn wir im Rechnen erst den Zahlraum 1—10, dann von 10—20 ꝛc. bearbeiten, im Schreiben mit den einfachsten Buchstaben beginnen. Dagegen hat die Vorstellung „Baum" weniger Merkmale und ist also einfacher als die von einem bestimmten Baume, einer Linde, Eiche ꝛc., und doch liegt die erstere dem Kinde ferner, und wir gehen im Unterrichte von der letztern aus. — In dem Normal-Lehrplan für Präparandenanstalten (§ 28) heißt es: „Zur Vermittlung der richtigen Auffassung ist vom Bekannten auszugehen (das nahe Gebirge bietet in seiner Mächtigkeit und vielfachen Gliederung mannigfache Anknüpfungspunkte). Die Lehre vom zusammengesetzten Satze wird an die Lehre vom einfachen Satze angeknüpft" ꝛc. Wir gehen also vom Bekannten zum Unbekannten, wenn wir das zu Lernende an das Gelernte, an das dem Schüler schon Bekannte anschließen. — Hiernach werden wir Zillers Urteil (Allgem. Pädagogik) richtig verstehen, wenn er sagt: „Gewiß ist, daß der Unterricht nicht von diesen einfachern Bestandteilen ausgeht, die die Fachwissenschaft immer voranstellt, um von ihnen aus zu dem Zusammengesetztern fortzuschreiten. Bei der unterrichtlichen Bearbeitung steht vielmehr *das Zusammengesetztere an der Spitze*" (S. 261). „Das Ziel, wovon der Unterricht ausgeht, weist den Zögling auf Neues, Unbekanntes hin, und *so falsch der Grundsatz war, daß im Unterrichte vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten sei, ebenso falsch ist der andere vulgäre Grundsatz, daß vom Bekannten zum Unbekannten fortgeschritten werden müsse*. Wahr ist daran nur so viel: das Neue des durch das Ziel abgegrenzten Abschnittes läßt sich dem Zöglinge nur mit *Hilfe des Alten und Bekannten*, das er bereits besitzt, aneignen" (S. 264).

Heute kann der Lehrer dessen gewiß sein, daß sein Wort „gehaftet" hat, daß die Schüler die Sache „gefaßt" haben, daß es nur weniger Nachhilfe bedarf, um ihnen volle Einsicht in dieselbe zu verschaffen. Dabei nun will jedes Kind mithelfen, jedes will sein Verständnis an den Tag legen, jedes will es darin dem andern zuvorthun. Und wenn nun endlich die Aufgabe gestellt wird: Schreibt das und das nieder! wie gehen da alle so hurtig ans Werk! Keiner besinnt sich, keiner kaut an der Feder, keiner schaut aus nach dem Nachbar, jeder steht und stellt sich auf sich selbst. Wie er selbst erfaßt hat, so will er selbst wiedergeben.

Nach einigen Tagen tritt in der entsprechenden Unterrichtsstunde eine Wiederholung ein. Der Lehrer hat die Genugthuung, zu sehen, daß seine Schüler die erstrebte Einsicht in den behandelten Stoff gewonnen haben, daß jeder davon Zeugnis ablegen will. Dies hat er dem Umstande zu verdanken, daß er das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler zu erregen wußte.

Einsicht in die Unterrichtsstoffe wird dadurch bewirkt, daß der Lehrer das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler zu erregen und zu erhalten weiß.

Das Interesse der Schüler an einer Sache und die aus demselben notwendig hervorgehende Selbstthätigkeit hängt von der Sache selbst,*) von der Behandlungsweise, von dem Gefühl der Förderung und von der Wärme des Lehrers ab.

Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt. (Goethe.)**)

Bei manchen Stoffen sucht man das Interesse der Schüler von vornherein auf die Weise zu erwecken, daß man ähnlich verfährt wie Bürger: „Ich will euch erzählen ein Märchen gar schnurrig", oder auf den Inhalt des Folgenden in konkreter Weise hindeutet: „Ich will euch erzählen, wie Abraham seinen Sohn opfern wollte", oder in längerer „Vorbereitung" die Schwierigkeiten beseitigt, welche der nachfolgende Lehrstoff den Schülern entgegenbringen könnte. Eine solche „Vorbereitung" ist aber bei den meisten Lehrstoffen nicht notwendig, und man wird vorsichtig sein müssen, um nicht das Interesse, welches der Lehrstoff selbst verlangt, durch die Vorbereitung auf denselben vorauszunehmen.

3. N. hat sich redlich, aber vergeblich bemüht, seinen Schülern das Verständnis der Sonnen- und Mondfinsternisse zu erschließen, immer zeigen sich wieder Unklarheiten. Endlich gelingt es ihm, ein Tellurium für seine Schule zu erhalten. Mit einem Schlage ist die Sache den Schülern deutlich. Der Lehrer hat abermals die Erfahrung gemacht, **daß Einsicht nur auf Grund einer Anschauung bewirkt werden kann.**

---

*) Insbesondere darf der Schüler nicht auf den Gedanken kommen können: Was geht das mich an?

**) Vgl. oben die Artikel „Apperzeption" (S. 31 f.) und „Aufmerksamkeit" (S. 45 ff.).

Wie geschieht nun das Veranschaulichen?*)

a. Durch das Vorzeigen *wirklicher Gegenstände* mit Einschluß der ausgestopften, getrockneten ꝛc. Naturkörper, der Knochen, Schädel, der russischen Rechenmaschine, der geometrischen Körper. Es ist dies die wirksamste Weise der Veranschaulichung, aber sie hat ihre Grenzen. Ein Löwe z. B. ist nicht leicht zu haben, ein Pferd oder nur ein Hund kann aus andern Gründen nicht in die Klasse gebracht werden. Daher geschieht die Veranschaulichung:

b. Durch Vorzeigen von *Bildern im weitesten Sinne*. Dazu gehören: die *Modelle* (etwa einer Pumpe, Feuerspritze, Dampfmaschine, Pilzmodelle) mit Einschluß der Reliefkarten und Reliefbilder; die *Abbildungen* oder eigentlichen Bilder (für den bibl. Geschichtsunterricht die Naumannschen u. a., für Naturgeschichte die Schubertschen u. a., für Geographie die Hirtschen, für deutsche Geschichte die Meinholdschen); die *Risse* (Aufrisse beim Unterricht in der Naturlehre, Grundrisse beim Unterricht in der Heimatskunde), *Pläne* (z. B. von Schlachten) und *Karten*; die *Zeichen* (z. B. Leiter beim Einüben der Tonleiter, Noten, Crescendo- und Decrescendozeichen) und *Figuren* (beim Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre). — Mit der Veranschaulichung durch a und b geht gewöhnlich Hand in Hand:

c. Die Veranschaulichung durch *Beschreibung* und *Schilderung*, besonders beim Unterricht in der Naturgeschichte, Geographie und Geschichte. In vielen Fällen sind wir nur auf die Beschreibung und Schilderung angewiesen (z. B. um ein anschauliches Bild von den Alpen zu geben), daher wir nach *anschaulicher* Beschreibung, *lebendiger* Schilderung zu streben haben (vgl., wie Goethe in Wilhelm Meisters Wanderjahren *gesprächsweise* beschreibt, was ein Kohlenmeiler ist).

d. Durch *Erzählung*, wahre und erdichtete, biblische oder profane, besonders im Katechismus-, Anschauungs-, naturgeschichtlichen (z. B. um die Treue des Hundes anschaulich darzustellen) und Sprachunterricht (z. B. um das Sprichwort klar zu machen: Trau, schau, wem?). — Häufig genügt die Mitteilung eines kurzen, aus dem Leben gegriffenen anekdotenhaften Zuges, z. B.: Was ist ein Mißverständnis? Ein Arzt fragte seinen Kranken: Haben Sie Appetit? Dieser antwortete: J nun, Herr Doktor, wenn Sie gerade etwas bei sich haben, wäre mir's schon recht.**)

---

*) Was hier unter a—e steht, habe ich nur der Kürze wegen in dieser Darstellung gegeben. Beim mündlichen Unterricht ist es notwendig, mit der in Rede stehenden Forderung auch an dieser Stelle Ernst zu machen, d. h. von der Anschauung, also von den Beobachtungen auszugehen, welche die Zöglinge beim Seminarunterricht, bei den Probelektionen und beim Hospitieren in der Schule selbst angestellt haben. Zugleich muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß auch das beste Veranschaulichungsmittel nur dann Wert hat, wenn die Kinder angehalten werden, wirklich anzuschauen und über das Angeschaute verständig und vollständig sich auszusprechen.

**) In der biblischen und vaterländischen Geschichte ist die Erzählung nicht Mittel, sondern Zweck. Daß hier *anschaulich* erzählt werde, ist selbstverständlich. Die Bibel ist uns in anschaulicher Erzählung ein unerreichbares Muster. Zeige das an 1. Mos. 22!

Wie aus Erzählungen die zu veranschaulichende Sache in strenger Gedankenfolge zu entwickeln ist, das ist hier an Beispielen klar zu machen. Demgemäß sind Aufgaben zu stellen wie diese: Entwickle an der Geschichte von Jesu Einkehr bei Martha und Maria das Wesen des Glaubens! Entwickle aus der Fabel von dem Fuchs und dem Hahn das Sprichwort: Trau, schau, wem? Entwickle aus Goethes Zauberlehrling das Wesen des Vorwitzes!

e. Durch Vergleichung und Entgegenstellung. Die Vergleichung ist entweder einfache Vergleichung (der Tiger hat Ähnlichkeit mit unserer Hauskatze, die Ceder sieht fast so aus wie eine Tanne, Bethlehem ist eine Stadt wie Bütow); oder sie hat die Form eines weniger oder mehr ausgeführten sog. Bildes (vgl. Matth. 23, 37; Ps. 103, 13; Jes. 49, 15; Ps. 23; „Ein' feste Burg ist unser Gott"; die Rätsel Schillers über den Regenbogen, das Auge, den Pflug); oder sie wird in den Rahmen einer Erzählung gefaßt (die Gleichnisse Christi).*) — Die Entgegenstellung dient besonders dazu, um unterscheidende Merkmale recht deutlich heraustreten zu lassen (vgl. 4. Mos. 23, 19; Ps. 90, 2 ff.; Luk. 11, 7 ff.; Joh. 10, 12). — Bei dieser Weise der Veranschaulichung müssen dem Lehrer die Thatsachen der eigenen Erfahrung und Beobachtung des Kindes lebendig gegenwärtig sein; vor unpassenden Vergleichen hat er sich sehr zu hüten; auch muß er sich stets gegenwärtig halten, daß jedes Gleichnis hinkt.

4. Viele Lehrer behandeln den ersten Artikel des kleinen Lutherschen Katechismus unter den Überschriften: Von der Schöpfung, von der Erhaltung, von der Regierung. Die andern scheiden zunächst den Text des Glaubensbekenntnisses von der Erklärung Luthers und trennen den Inhalt des letztern nach den vier Hauptfragen: Was hat Gott gethan? Was thut er noch? Warum hat er das gethan? Was bin ich ihm dafür schuldig? Jene entnehmen den Gesichtspunkt für ihre Gliederung einer der Schule fremdartigen Wissenschaft, der Dogmatik, welche den Lehrinhalt des ersten Artikels unter jenen Überschriften zu behandeln pflegt. Diese fühlen sich bei ihrer Gliederung gebunden an die in dem vorliegenden Stoff selbst deutlich erkennbaren Einschnitte; ihr Gliedern ist vergleichbar dem Auseinanderfallen einer reifen Frucht. Jenes ist die künstliche, dieses die natürliche Gliederung; jene kann dem Gedächtnis der Schüler immer nur aufgezwungen werden, diese ergiebt sich unter Leitung des Lehrers in selbständiger Erfassung. Während nun bei der künstlichen Gliederung das Verständnis eines Ganzen und seiner Teile so erschwert wird, als wenn man etwa eine normal gewachsene Pflanze in einen Rahmen spannen wollte, dient die natürliche Gliederung dazu, dem Schüler einen Blick über ein unverschobenes Ganzes zu verschaffen, dasselbe als aus Teilen bestehend, die Teile als Teile, das Ganze als Ganzes, auch das Verhältnis der Teile zum Ganzen, des Ganzen zu den Teilen erkennen zu lehren. Mit Recht sagten die Alten: „Wer gut

*) Was kann in diesem Stück der Lehrer vom Dichter lernen?

gliedert, lehrt gut"; denn allein auf Grund einer guten natürlichen Gliederung kann der Schüler eines größern Ganzen sich bemächtigen.*)

Einsicht in die Unterrichtsstoffe wird bewirkt durch natürliche Gliederung.

Dieselbe ist überall, wo ein größeres Ganzes zur Bearbeitung vorliegt, unbedingt erforderlich (bei Lesestücken, biblischen Geschichten, Liedern aller Art, Gruppenbildern). Auch muß sie dem Lehrer (wie der Stoff selbst) stets gegenwärtig sein, so daß er z. B. bei der Wiederholung des 23. Psalms nicht in der Notlage ist, sagen zu müssen: „Wie lautet der 23. Psalm? Weiter! Der Folgende! Du!" u. dgl. (zumal mitten im Satze), sondern daß er in und außer der Reihe Aufgaben stellen kann wie diese: „Sprich die Worte, in welchen Gott dargestellt wird unter dem Bilde eines Hirten! Wie lautet das Stück, in welchem Gott als Gastgeber dargestellt wird? Gieb an, welche Hoffnung du darauf gründest, daß Gott dein Hirt und Gastgeber ist!" Dann werden auch die Kinder genötigt, auf den Inhalt des Gelernten und Gesprochenen genau zu achten, und werden leicht in den Stand gesetzt, den Gedankengang eines Liedes, Lesestücks 2c. angeben zu können.

5. „Ein Fürst traf auf einem Spazierritt einen fleißigen und frohen Landmann bei dem Ackergeschäft an und ließ sich mit ihm in ein Gespräch ein." Der eine Lehrer fragt nach dem Inhalt dieses Satzes so: Was wird uns hier von einem Fürsten mitgeteilt? Welche Eigenschaften werden dem Landmanne beigelegt? Das gefiel dem Fürsten; was that er deshalb? — Der andere Lehrer fragt: Wer traf 2c.? Wo traf 2c.? Wen traf 2c.? Wie war der Landmann erstens? Wie zweitens? Wobei traf 2c.?

Jener hat den Satz so weit in seine Glieder zerlegt, daß er annehmen durfte, die einzelnen kleinern Teile desselben seien dadurch den Kindern ausreichend verständlich geworden. Dieser hat den Satz in seine kleinsten Teile zerlegt, um ihn in allen seinen Teilen abzufragen. Jener gleicht dem Anatomen, der einen Organismus in seine natürlichen Teile (Glieder und Gliedchen) zerlegt, um jeden einzelnen genau betrachten zu können; dieser dem Metzger, dem es nur an kleinen Stücken gelegen ist. Jener zergliedert; denn bei seiner Frageweise erscheinen auch den Schülern die einzelnen Teile des Satzes noch als Glieder desselben. Dieser zerhackt oder zerpflückt; denn bei seinem Dringen auf den einzelsten Ausdruck müssen dem Schüler die einzelnen Teile notwendigerweise als bedeutungslose Stücke erscheinen; das Ganze verlieren sie ja dabei aus den Augen. Jener vermittelt das Verständnis; denn er nötigt das Kind, den Inhalt des Satzes nach seinen Gliedern noch einmal selbständig wiederzugeben. Dieser erschwert das Verständnis; denn er beansprucht von den Schülern bloßes „Maulbrauchen" und gewöhnt sie an solches.

---

*) Beurteile folgende Dispositionen von Nissen zu 1. Mos. 24. Thema: Der christliche Dienstbote, wie er sich verhalten soll 1. gegen Gott, a. Bitte, b. Dank; 2. gegen die Herrschaft, a. Liebe, b. Gehorsam, c. Treue. — Wie würde diese Geschichte natürlich zu gliedern sein?

Einsicht in die Unterrichtsstoffe wird bewirkt durch Zergliederung derselben. „Teile, und du wirst gebieten", sagten die Alten.

Der Zergliederung sprachlicher Stoffe entspricht die Zergliederung einer Pflanze und die daran sich anschließende Betrachtung der einzelnen Teile, die Auseinandernahme eines Gerätes, z. B. der Wage, oder einer Maschine, eines physikalischen Apparates (Luftpumpe) ꝛc.

In ihrem Gange hat sich die Zergliederung der Gliederung anzuschließen und innerhalb derselben, z. B. bei einem sprachlichen Stoffe, Satz für Satz ins Auge zu fassen. Das vorzugsweise durch sie (doch mit Zuhilfenahme der notwendigsten Erklärungen) bewirkte Verständnis pflegt man „Verständnis des Wortlautes", „Verständnis dem Wortinhalt nach", auch wohl „einfaches" oder „einfachstes Wort- und Sachverständnis" zu nennen.

Mit der Zergliederung, bei welcher sich ohnedies die Lücken im Verständnis aufs deutlichste zeigen, hat die Erklärung immer Hand in Hand zu gehen, daher wir dieselbe hier anschließen.

6. Auf die Frage: Was ist der Glaube? antwortet der Ebräerbrief bekanntlich: Es ist der Glaube eine gewisse Zuversicht ꝛc. Schlagen wir nun aber ein deutsches Wörterbuch auf, so finden wir, daß „gelouben in einen" in älterer Zeit so viel bedeutete als: sich an jemand hingeben; daß man den Gegensatz davon ausdrückte durch: „sich eines gelouben" = ihm entsagen, oder „sich eines dinges gelouben" = sich desselben begeben (vgl. Nib.-Lied 215); daß niederdeutsche Mundarten ohne Gebrauch der Vorsatzsilbe für glauben „löben" haben; daß der Stamm „loub" verwandt ist mit den Stämmen lieb, lob; daß also „Glaube" s. v. a. Hinneigung, Hingeneigtsein bedeutet. — Auf die Frage: Was haben wir unter Kreatur zu verstehen? kann nach Ps. 104 durch die Aufzählung geantwortet werden: die Sonne, den Mond, die Sterne ꝛc. Ein lateinisches Wörterbuch aber weist uns nach, daß das Wort „Kreatur" s. v. a. Geschöpf bedeutet. — Die Tierklassen-Bezeichnung „Säugetiere" wird in Schillings Grundriß so erklärt: Die Säugetiere atmen durch Lungen, gebären lebendige Junge und sind mit Haaren bekleidet. In Wörterbüchern findet man: „Säugetier" = säugendes Tier; Tier, welches säugt.

Die drei vorstehenden Ausdrücke sind in zwiefacher Weise erklärt. Die an zweiter Stelle gegebenen Erklärungen sind bloße Erklärungen des lautlichen Wortgebildes; und zwar ist die erste Erklärung durch Zurückgehen auf den Stamm, die zweite durch Übersetzung aus der fremden Sprache, die dritte durch Auflösung gegeben worden. In allen drei Fällen also haben wir uns *sprachlicher* Mittel bedient, wir haben das Wort *aus der Sprache heraus* erklärt. Damit haben wir den Begriff von Worterklärung gefunden: *Worterklärung ist die Erklärung eines Wortes aus der Sprache heraus mit sprachlichen Mitteln.* Der Worterklärung verwandt ist die *Satzerklärung*, sofern sie in der nämlichen Weise bewirkt wird. — Die an erster Stelle gegebenen Erklärungen aber fassen gar nicht das lautliche Wortgebilde (Satzgebilde) ins Auge, sondern die durch das Wort (den Satz) bezeichnete Sache; sie

sind Sacherklärungen. Übrigens ist der Übergang von den Wort- und Satz- zu den Sacherklärungen vielfach ein fließender. Die Worterklärung: „Nebenwinkel sind Winkel, die neben einander liegen" wird durch die Aufnahme noch eines aus der Anschauung sich ergebenden Merkmals zur Sacherklärung: „Nebenwinkel sind Winkel, die an einer geraden Linie neben einander liegen." Das ist allerdings noch keine kunstgerechte Definition, aber eine für die Schule vollständig ausreichende Erklärung.*)

Die **Worterklärungen** sind verschiedener Art. a. „Erlösen", d. h. los machen: Hinweisung auf den Wortstamm. — b. „Wanderlied" = ein Lied beim Wandern; „ehebrechen" = die Ehe brechen: Auflösung eines zusammengesetzten Wortes. — c. „Feiertag" = der Tag, den wir feiern, und der Tag, an dem wir feiern: Umschreibung. — d. „Karst" = Hacke; „Leumund" = Gerücht; Sonntags fand es stets „ein Wie", d. h. Weise, Mittel und Wege: Vertauschung eines unverständlichen, etwa landschaftlichen, altertümlichen oder ungebräuchlichen Ausdrucks mit einem sinnverwandten, verständlichen. — e. „Eben-Ezer" = Stein der Hilfe; „subtrahieren" = abziehen: Übersetzung eines fremden Wortes.

Es ist Sache des Lehrgeschicks, zu unterscheiden, ob dergleichen Worterklärungen abzufragen („Was heißt erlösen der Bildung des Wortes nach?" „Gieb durch Umschreibung an, was das Wort Feiertag bedeutet!") oder zu geben sind. Die Worterklärung ist ganz zu unterlassen, wo die Wurzel, der Stamm oder die einzelnen Teile des Wortes den Kindern nicht bekannt sind; wo sich aus ihr nicht sofort eine treffende Verdeutlichung ergiebt; wo sie nicht eine feste Grundlage für die Sacherklärung bietet oder dieser gleichsteht. Der Lehrer darf sich durch sein eigenes, nicht hoch genug anzuschlagendes Interesse an etymologischen Dingen hier nicht irreleiten lassen. Beispielsweise wird er das „zwar" des dritten Hauptstücks einfach erklären durch „gewiß und wahrhaftig", obgleich er recht wohl weiß, daß „zwar" eigentlich gleich „zum Wahren" und ähnlich aus zwei Wortkörpern zusammengezogen ist wie Beichte, Glaube, Gnade.**)

Die **Satzerklärung** kommt besonders in folgenden Gestalten vor: a. Er hilft uns „frei" aus aller Not, d. h. er hilft, daß wir aus aller Not frei werden; ähnlich: „Er schwenkt den Becher klar" (Uhland, Schenk von Limburg): Erweiterung eines Satzgliedes in einen Satz. Von dieser Erklärungsweise macht man namentlich bei Überschriften

*) Vgl. Rückert: „Was ist ein Sinnbild? Was der Name meint: Ein Sinn, mit einem Bild aufs innigste vereint." — Zeige den Unterschied zwischen Wort-, Satz- und Sacherklärung an dem Verse von Voß: „Ihr, uns Altenden Freud', in Freud' auch altet und greiset"! — Bei den nun folgenden Entwicklungen wird eine Beispielsammlung aus den Unterrichtsproben der Seminaristen gute Dienste leisten.

**) Wie ist bei Zweifel, Zwillich und Drillich zu verfahren? — Ist in Hebels „Wegweiser" das Wort Wegweiser aufzulösen oder zu umschreiben? Warum? — Weshalb ist der Name „Petrus" zu übersetzen, der Name „Matthäus" dagegen nicht? — An welchen Stellen bedarf Bürgers Lied vom braven Mann der Worterklärung?

Gebrauch. — b. „Der Mensch, der Schöpfung Ruhm und Preis", d. h. der Mensch, welcher der Schöpfung Ruhm und Preis ist: Umwandlung des verkürzten Satzes in einen vollständigen. — c. „Der ich gebot zu Jericho den Mauern", d. h. der ich den Mauern zu Jericho gebot; „Mich selbst zu schützen, ohne Macht", d. h. ohne Macht, mich selbst zu schützen: Herstellung der geraden Wort- oder Satzfolge. — d. „Und uns des Lichtes Kinder macht", d. h. und uns zu Kindern des Lichtes macht: Änderung der Satzkonstruktion, Beseitigung grammatischer Härten u. dgl. — e. „In dem wilden Kriegestanze brach die schönste Heldenlanze, Preußen, euer General." Hier ist „General" als Subjekt, „die schönste Heldenlanze" als Objekt des Satzes zu fassen: grammatische Bezeichnung der Satzteile. — f. „Es ist keine Sprache noch Rede, da man nicht ihre Stimme höre. Ihre Schnur gehet aus in alle Lande und ihre Rede an der Welt Ende; er hat der Sonne eine Hütte in denselbigen gemacht." Es ist die Stimme ꝛc. der Himmel gemeint: Vertauschung eines Fürwortes mit dem betreffenden Hauptwort.*)

Die **Sacherklärungen** sind ebenfalls verschiedener Art. a. „Es ist der Glaube eine gewisse Zuversicht" ꝛc.: die Definition. — b. „Ein Kreis entsteht, wenn" ꝛc., oder: „Ein Kreis ist diejenige krummlinige Figur, welche entsteht, wenn" ꝛc.: die sog. genetische Erklärung, welche die Entstehung des zu Erklärenden darstellt und sich für den Jugendunterricht statt der strengen Definition häufig empfiehlt. — c. Kain und Abel „opferten", d. h. sie bauten aus Steinen einen Altar ꝛc.: Sacherklärung durch Beschreibung. Hierher rechnen wir Fragen und Aufgaben wie diese: Gieb nach der Erklärung der 3. und 6. Bitte an, worin die List des Teufels besteht! Was ist nach Arndts Katechismus ein wackerer Soldat? — d. „HErr, du erforschest mich" ꝛc. (Ps. 139, 1—12): Sacherklärung durch malerische Schilderung. — e. „Täglich Brot" heißt „alles, was zur Leibes Nahrung und Notdurft gehört, als Essen, Trinken" ꝛc.: Sacherklärung durch spezialisierende Aufzählung. Hierher gehören auch Erklärungen wie diese: Ein Übel ist es, wenn jemand krank wird, seine Ernte durch ein Unwetter verliert ꝛc. Erklärungen dieser Art sind nur dann schlecht, wenn ihrem Hauptsatze das Wörtchen „es" fehlt.**) — f. „Weihrauch und Myrrhen" sind wohlriechende, kostbare Räucherstoffe: einfacher Hinweis auf die Sache. — g. „Der riesige Hai, des Meeres Hyäne", d. h. welcher nach Art der Hyäne unter den Tieren des Meeres mordet; „Ihre Schnur gehet aus in alle Lande", d. h. ihr Gebiet erstreckt sich über ꝛc.: Erklärung bildlicher Ausdrücke jeder Art. — h. „Petrus nahm Jesum zu

*) Bei dieser Vertauschung hört man häufig die schlechten Fragen: „Wer ist mit dem „ihre", „denselbigen" ꝛc. gemeint? — Wie ist etwa zu fragen?

**) Anfänger wenden häufig das umgekehrte Verfahren an: „Was sind Reichtum, Gut und Geld?" „Irdische Güter." Sie versuchen das Besondere durch das Allgemeine zu erklären. — Wie ist in dem bekannten Heyschen Liedchen der Ausdruck zu erklären: „Sonne brennt wohl weit und breit"? Wie nicht?

sich" (Matth. 16, 22), d. h. er faßte ihn etwa am Arm oder Kleide und zog ihn so auf die Seite: Wiedergabe eines Gedankens mit andern (eigenen) Worten. Hierher gehören die Sprichworterklärungen, wenn man sie so giebt: Rom ist nicht an einem Tage erbaut worden, d. h. ein großes Werk kann nicht in kurzer Zeit vollendet werden.*)

Es ist bei der Sacherklärung ebenfalls Aufgabe des Lehrgeschicks, zu entscheiden, welche von den angegebenen Weisen zu wählen ist; desgleichen, ob die Erklärung von geförderten Schülern examinierend gefordert werden kann,**) ob man sie hingiebt oder entwickelt. Anfänger im Unterrichten versuchen häufig zu entwickeln, wo sie einfach abfragen oder hingeben sollten; oder sie geben hin oder fragen ab, wo sie entwickeln sollten (z. B. naturgeschichtliche, geographische und grammatische Begriffe). Eine Entwicklung muß ihren Ausgang immer von der Anschauung oder von einem mit den Kindern bereits verarbeiteten Stoffe nehmen.***)

7. „Preisend mit viel schönen Reden. Ihrer Länder Wert und Zahl. Saßen viele deutsche Fürsten. Einst zu Worms im Kaisersaal." So, nämlich mit der Betonung und dem Tonfall am Ende jeder Verszeile (als ob da ein Punkt stünde), hört man in vielen Schulen besonders poetische Stoffe sprechen und lesen.†) Die betreffende Liederstrophe, ein gliedliches Ganzes, zerfällt bei dieser Unsitte in einzelne Bruchstücke, in deren Begriff es liegt, daß sie für sich nicht verständlich sind; infolge davon ist dann auch das Ganze nicht verständlich. Mitunter bilden auch zwei aufeinanderfolgende Strophen ein Ganzes (z. B. Denn wie von treuen Müttern . . . . also auch und nicht minder ꝛc.; Eberhard, der mit dem Barte . . . . doch ein Kleinod hält's verborgen ꝛc.) und müssen dann als ein solches zusammengehalten werden. Endlich ist ja jedes Lied, jeder Psalm, jeder Spruch, jede biblische Geschichte, jedes Gedicht, jede Erzählung, jede Beschreibung ꝛc. ein Ganzes; und der Lehrer muß, soweit dies nicht schon durch die Gliederung geschehen ist, behufs der zu bewirkenden Einsicht darauf denken, den Zusammenhang festzuhalten, unter Umständen ihn aufzudecken. Immer wird ja in einem in der Zeit verlaufenden Ganzen das Folgende nur durch das Vorhergehende, das Vorhergehende nur durch das Folgende in das Licht gestellt.

---

*) Über diese engen Grenzen der Sacherklärung geht Hebel in seinen bekannten Sprichworterklärungen, Luther in seinen Erklärungen des Katechismustextes hinaus. Und selbst auf sehr ausführliche Behandlungen von Liedern, Sprachstücken, biblischen Geschichten ꝛc., bei welchen alle Mittel, Einsicht zu bewirken, angewandt werden, wendet man das Wort „Erklärungen" noch an. Ganze Bücher führen den Titel „Erklärung".

**) Gieb nach dem 4. Gebot an, was wir unter frommen Kindern zu verstehen haben!

***) Wer ist der Meister in der Begriffsentwicklung?

†) In ältern Lesebüchern fand sich ohne Interpunktionszeichen der auf jenen Fehler in der Betonung berechnete Vexiervers:

Es schrieb ein Mann an eine Wand
Zehn Finger hab' ich an jeder Hand
Fünfundzwanzig an Händen und Füßen
Wer das versteht muß zu lesen wissen.

Einsicht wird bewirkt durch Festhalten bezw. Aufdecken des Zusammenhanges.

Dazu hat man sich folgender Mittel zu bedienen:

a. Man spricht oder liest gut vor. b. Man weist ausdrücklich darauf hin, daß das Gesagte ohne Festhalten des Zusammenhanges mit dem Folgenden (oder Vorhergehenden) nicht verständlich ist. c. Man läßt das logische Verhältnis auffinden, in welchem die einzelnen Stücke zu einander stehen. Dies letztere geschieht nicht so, daß gefragt wird: Was enthält der folgende Satz? (den Grund, die Folge 2c.), denn derartige Fragen sind unbestimmt und zu schwer. Vielmehr muß man die Fragen so stellen: Warum that er das nach dem folgenden Satze? Aus welchem Grunde? Welches war davon die Ursache? Welche Folge hatte das? 2c. Um das logische Verhältnis zweier Stücke zu einander leichter auffindbar zu machen, ist mitunter die Einsetzung eines Bindewortes oder eines die Verbindung herstellenden Satzes von wesentlicher Förderung (vgl. Joh. 3, 5—8, wo vor V. 6 „denn", vor V. 7 „also" und vor V. 8 etwa: „dies will ich dir nun durch ein Gleichnis deutlich machen" zu ergänzen ist). d. Auf höhern Stufen des Unterrichts ist häufig der Hinweis darauf förderlich, daß gegen grammatische Gesetze verstoßen ist. Beispiele!

8. In Schulen, in welchen der Naturgeschichte jahraus jahrein mehrere Stunden wöchentlich gewidmet werden können, betrachtet man in einem ersten Kursus der Pflanzenkunde etwa die rote Taubnessel, die Kartoffel, die Wintereiche 2c. (einzelne Arten). In einem zweiten Jahreskursus stellt man zu der roten Taubnessel die gefleckte, die weiße, die stengelumfassende; zur Kartoffel den bittersüßen, den schwarzen, zottigen, mennigroten, niedrigen Nachtschatten; zur Wintereiche die Sommereiche, die Galläpfel-, die Korkeiche. In einem dritten Kursus stellt man neben die Nesseln die Minzen-, Lavendel-, Thymianarten 2c.; neben die Nachtschattengewächse die Tollkirsche, den Stechapfel, das Bilsenkraut 2c.; neben die Eichen die Buchen, Birken, Nußbäume 2c. So bildet man also sowohl in dem zweiten als auch dritten Kursus Gruppen; dort um in das Verständnis der Gattung, hier um in das Verständnis der Familie einzuführen. Praktischere Gesichtspunkte, aber immer die Bewirkung der Einsicht hat man im Auge, wenn man nach vorangegangener Betrachtung einzelner Naturkörper Gruppen wie diese bildet: Futterpflanzen, Färbepflanzen, Arzneigewächse, schädliche und nützliche Insekten 2c. Von der Gruppenbildung behufs Bewirkung der Einsicht macht man Gebrauch in der Naturgeschichte und Naturlehre (z. B. um die gewöhnliche Wage, die Schnellwage und die Decimalwage genau von einander unterscheiden zu lehren; vgl. die von Bänitz versuchte Gruppierung des physikalischen Lehrstoffs), im Anschauungsunterricht (um wesentliche von unwesentlichen Merkmalen unterscheiden zu lehren); im Sprachunterricht (um die Schüler z. B. in das Verständnis des zusammengezogenen Satzes einzuführen) stellt man viele dergleichen Sätze zusammen; um die Schüler zur Kenntnis der Regel

zu führen, daß man nicht rtz, ltz, ntz, rck, lck, nck schreiben darf, bildet man Wörtergruppen wie schwarz, Schmalz, Schwanz, stark, Schalk, Schrank).

Einsicht wird bewirkt durch Gruppenbildung.

9. Dem Wortlaut nach hatte David den Nathan recht wohl verstanden, als dieser die Parabel vom reichen und armen Manne erzählte; aber zur rechten Einsicht in das von dem Propheten Gesagte war er nicht gekommen. Der Prophet mußte ihm erst sagen: „Du bist der Mann, der solches gethan hat" und mußte ihm die Parabel mit Beziehung auf das Vorgefallene deuten. Jetzt sprach David: „Ich habe gesündigt wider den HErrn", während er vorher gesagt hatte: „Der Mann ist ein Kind des Todes, der das gethan hat." Jetzt war er zu der Einsicht gekommen: „Was der Prophet da gesagt hat, das hat er mir gesagt", während vorher sein Urteil zwar herausgefordert, aber sein eigenes Selbst nicht getroffen war. Das Verfahren, welches Nathan eingeschlagen hatte, um David zur Einsicht in die Parabel zu führen, nennt man „Anwendung".

Einsicht wird bewirkt durch Anwendung des Unterrichtsstoffes.

Von diesem Mittel macht der Lehrer Gebrauch, wenn er beim Unterricht Wendungen an den Schüler nimmt wie diese: „Du bist es, der so denkt, spricht, handelt, der das gedacht, gesagt, gethan hat!*) Dir ist solches gesagt! Für dich ist das geschrieben, gesprochen! So, wie hier geschrieben steht, sieht es in deinem Herzen aus! So schwach, wie der Wille dieses Menschen, ist dein Wille, so schwach, wie seine Kraft, ist deine Kraft! Ein Beispiel ist dir hiermit gegeben, daß du thust, wie dieser that! Gehe hin und thue du desgleichen!" — In allen diesen Fällen wendet der Lehrer den Unterrichtsstoff auf die Person des Schülers an. Er hat aber die Anwendung gleichzeitig auf die Verhältnisse zu machen, in denen der Schüler steht oder künftig stehen wird. Also ist es z. B. nicht genug, das Gleichnis vom barmherzigen Samariter zu erzählen, kurz durchzusprechen und dann zu sagen: Nun gehe hin und thue desgleichen; sondern es muß dem Schüler in konkreten Fällen gezeigt werden, wie er jetzt und in Zukunft desgleichen thun soll. Dazu gehört „Kenntnis des praktischen Lebens, vielseitige Erfahrung, Menschen- und Jugendkenntnis, Bekanntschaft mit den besondern Verhältnissen eines jeden Schülers und Gewandtheit der Rede". Die Anwendung darf nicht in einen breiten, süßlichen Gefühlserguß ausarten und nicht als ein der Sache beiläufig gegebenes Anhängsel erscheinen, sondern muß in knapper Weise mit dieser Hand in Hand gehen.**)

---

*) Beiläufig sei hier auf eine Unart vieler Lehrer bei der Erklärung von Gedichten hingewiesen. Sie fragen bei der Besprechung des Gedichtes „Ich hab' mich ergeben": Wie spricht der Dichter zu Anfang seines Gedichtes? Wem hat sich der Dichter ergeben? ꝛc. Unausstehlich ist diese Unart bei der Erklärung von Gesangbuchsliedern, die wir ja nicht singen als Erzeugnisse irgend eines großen Dichters, sondern als das Allgemeingut der evangelischen Kirche. — Wie aber ist z. B. bei Ps. 51 zu verfahren?

**) Aus letzterm Grunde hat man in der neuern Praxis den früher gemachten Unterschied zwischen reinem und angewandtem Rechnen fast ganz aufgegeben.

10. Den Schluß des Schillerschen Liedes von der Glocke hört man gewöhnlich so betonen: „Freude dieser Stadt bedeute, Friede sei ihr erst Geläute.“ Durch diese Betonung wird die Aufmerksamkeit des Hörers auf die Stadt und auf das erste Geläute der Glocke hingelenkt. Die Absicht des Dichters ist aber eine ganz andere. Wie er kurz vorher die Glocke Concordia hat taufen lassen, weil ihre Bestimmung darin bestehe, die Gemeinde zur Eintracht zu sammeln, so will er zum Schluß sagen: Schon das erste Geläute der Concordia bedeute Freude, sei Friede. Diese richtige Erfassung des Sinnes wird nur ermöglicht durch die richtige Betonung: „Freude dieser Stadt bedeute, Friede sei ihr erst Geläute.“*)

Hiernach könnten wir sagen: Die Einsicht wird bewirkt durch richtige Betonung beim Sprechen. Wir müssen aber die Forderung ausdehnen und uns so ausdrücken: **Einsicht in die Unterrichtsstoffe wird bewirkt durch gutes Sprechen.**

Der Lehrer muß es sich hiernach nicht nur für seine Person zur unverbrüchlichen Pflicht machen, alles, was er zu sagen hat, laut, langsam, lautrichtig, mit guter Betonung, erkennbarer Gliederung und innerer Beteiligung zu sprechen, sondern er muß dies auch unnachsichtlich von seinen Schülern verlangen. Die letzte Forderung (innere Beteiligung) ist die schwerste. Wie sie zu erfüllen, wie Rede und Gegenrede auszuprägen ist, wie der Ton der Verwunderung, des Schreckens, der Angst, der Bitte, der Teilnahme ꝛc. lautet, wie man bei alledem die Klippe eines gekünstelten, affektierten Vortrags vermeidet: das läßt sich nur im mündlichen Unterricht unter Zugrundelegung einiger biblischen Geschichten, Lesestücke oder Gedichte zeigen. Aber auch hier gilt das Wort von Goethe: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.“

Viele Stoffe kommen ohne weiteres durch gutes Sprechen zum Verständnis, andere werden dadurch in stetem Verständnis erhalten, oder das etwa entschwundene Verständnis wird wieder erweckt. Ein gut gesprochenes Wort haftet, hält und wirkt ganz anders in Sinn und Seele als jegliches Gelispel, Geschnatter und Gepolter. Alle bis dahin angeführten Mittel, Einsicht in die Unterrichtsstoffe zu verschaffen, sind nur dann von ausreichender Kraft, wenn bei ihrer Anwendung gut gesprochen wird.**)

---

*) Sehr oft wird falsch betont beim Ansagen des Spruches 2. Kor. 7, 10. Wie ist die richtige Betonung?

**) Den Wert, welchen das gute Sprechen sonst noch hat, wollen wir gleich an dieser Stelle andeuten. Gutes Sprechen kräftigt die Lungen, schärft das Ohr, bildet die Sprachorgane, fördert die Orthographie, erleichtert das Memorieren. Wenn das Kind beim Sprechen sich „zusammennehmen“ und „anstrengen“ muß, so dient das zur Förderung der Achtung auf sich selbst, zur Kräftigung des Willens, zur Läuterung des Sinnes. Schmutzige Redensarten, Verleumdungen ꝛc. „bläst“ man sich „ins Ohr“ (vgl. Trotzendorf). Gutes Sprechen dient endlich dazu, die Liebe zur Muttersprache zu begründen (vgl. Schenkendorfs „Muttersprache“), das Gemüt zu erheben, zu veredeln und zu erbauen. — Inwieweit ist das Wort berechtigt: „Gute Sprache, gute Schule“? — Wie ist das Wort des Sokrates zu verstehen: „Sprich, damit ich dich sehe“? — Privatlektüre: Herder, Von der Ausbildung der Rede und Sprache bei Kindern und Jünglingen (in Kehr u. Kriebitzsch, Lesebuch III; Sperber, Pädagog. Lesestücke III).

Einsicht in die Unterrichtsstoffe wird endlich auch bewirkt durch die Übung und gegenseitige Bezugnahme der Fächer auf einander, über welche Dinge wir alsbald in besondern Abschnitten zu handeln haben.

Der fünfte allgemeine Unterrichtsgrundsatz.

Übung macht den Meister.

Nachdem ein Glied einer biblischen Geschichte, eines Lesestückes, eines Liedes behandelt, eine Regel entwickelt, ein kleines historisches, geographisches oder naturwissenschaftliches Pensum unterrichtsmäßig verarbeitet worden ist, stellt man im Unterricht die Aufgabe: Wiederhole im Zusammenhange, was wir zur Erklärung dieses Abschnittes gesagt haben! oder: Entwickle die Regel im zusammenhängenden Vortrage! oder: Sprich dich im Zusammenhange über die Wurzel des Schneeglöckchens u. dgl. aus! Der Schüler löst die Aufgabe. Wenn die Antwort, die er vorher gab, dazu diente, ihn in das Verständnis des Einzelnen einzuführen, so dient die zusammenhängende Darstellung dazu, sich des Ganzen zu bemächtigen. Dies ist die eine Weise der Übung beim Unterricht: eine nochmalige, zusammenhängende Verarbeitung des zum Verständnis Gebrachten behufs geistiger Beherrschung desselben.

Dem kleinen Schreibschüler ist der Buchstabe o vom Lehrer sorgfältig vorgeschrieben, es ist ihm gesagt und gezeigt worden: so und so muß das o aussehen, so und so mußt du Hand und Stift halten. Jener aber muß den genannten Buchstaben immer und immer wieder nachmalen: die Rundung will nicht gelingen, die Schleife dem Ganzen sich nicht anfügen. Doch wird die darauf zu verwendende Aufmerksamkeit und Mühe sowie die Spannung der Finger immer geringer. Endlich ist der Schüler im stande, das o auch wohl im Dunkeln gut zu schreiben, ohne erhebliche geistige Anstrengung und in kurzer Zeit eine ganze Seite der Schiefertafel oder des Schreibhefts mit zufriedenstellenden o's vollzuschreiben. Die Übung hat ihn zum Meister gemacht. Dies ist die andere Weise der Übung beim Unterricht: ein wiederholtes Thun behufs Erlangung einer mechanischen Fertigkeit in demselben.

Beide Weisen der Übung kommen darin überein, daß sie ihrem Wesen nach Wiederholung sind und den Zweck haben, das zur Einsicht Gebrachte so zum Eigentum zu machen, daß es jeden Augenblick in Anwendung gebracht werden kann. Die erste Weise aber schließt jedes mechanische, eigentlich gedächtnis- und handwerksmäßige Thun aus; die zweite arbeitet darauf bald in geringerm, bald in höherm Grade hin.*)

Von der Wichtigkeit der Übung als eines Erziehungsmittels werden wir später reden. Jene Wichtigkeit vorausgesetzt, merken wir uns aber schon jetzt drei Hauptschulregeln: a. Kein Kind darf in irgend einem Stücke unterrichtet werden, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt. b. Es wird in keinem Stücke eher weiter gegangen, als bis das Vorhergehende niet- und nagelfest ist. c. Der

*) Vgl. den Artikel „Fertigkeit" (S. 30 f.).

Lehrer muß es sich angelegen sein lassen, Einförmigkeit und Ermüdung zu verhüten; doch darf er dem Schüler nur so weit Beihilfe gewähren, als dies unbedingt notwendig ist. — Als den fünften allgemeinen Unterrichtsgrundsatz stellen wir hiernach diesen auf: **Das Eingesehene ist dem Schüler durch sorgfältige Übung geläufig zu machen.**

Wie soll im Unterricht geübt werden?

Man pflegt einige Lehrfächer „Gegenstände der Übung" zu nennen (Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen). Damit soll nicht gesagt sein, daß die übrigen Lehrfächer der Übung nicht bedürften; vielmehr muß in allen Fächern geübt werden. Doch wollen wir die angegebene Frage nicht so stellen: Wie übt der Lehrer in der Religion ꝛc.? sondern: Wie übt der Lehrer 1. die Gedächtnisstoffe; 2. die technischen Fertigkeiten; 3. Regeln; 4. die historischen, naturkundlichen und geographischen Stoffe, soweit sie nicht Gedächtnisstoffe sind; 5. die Erläuterungsstoffe?

1. Die Einübung der Gedächtnisstoffe*) ist, abgesehen von den Melodieen, weniger verschieden nach den Fächern (obgleich zu beachten, daß ein geistliches Lied doch noch ganz anders zu üben ist als etwa das Einmaleins) als vielmehr nach den Alters- und Entwicklungsstufen der Schüler.

Es sei in der Unterklasse der Liedervers „Führe mich, o HErr, und leite" einzuüben. Der Lehrer hat ihn einigemal gut vorgesprochen und das Stück „Führe mich, o HErr, und leite meinen Gang nach deinem Wort" mit ihnen besprochen. Jenes mehrmalige Vorsprechen des Ganzen hat nicht genügt, um dieses Stück dem Gedächtnis der Schüler einzuprägen. Es ist noch öfteres Vorsprechen seitens des Lehrers und der befähigtern Schüler nötig, damit endlich alle sicher im Nachsprechen sind. Auf Bewahrung des Verständnisses wird dabei immer geachtet, daher auch nicht die eine Zeile ohne die andere geübt werden darf. So wird das zweite und dritte Drittel des Verses in Behandlung und Übung genommen; endlich wird der ganze Vers, vielleicht auch unter Leitung eines Helfers, eingeübt.

In der Oberklasse soll das Lied „Ich hab' mich ergeben" gelernt werden. Dasselbe ist vom Lehrer vorgesprochen und seine erste Strophe bei offenem Buche besprochen worden. Jetzt beginnt die Übung. Die besprochene Strophe wird wiederholt von einzelnen Schülern und im Chor gelesen (eingelesen). Einige der Schüler möchten wohl jetzt schon im stande sein, die Strophe auswendig zu sprechen; aber dieser Umstand bleibt ohne Einwirkung auf das Unterrichtsverfahren. Weitergehend behandelt also der Lehrer nach einander die zweite und dritte Strophe, entwickelt den Hauptgedanken der ersten drei Strophen als des ersten Gliedes des Liedes und läßt nun dieses erste Glied im Zusammenhange wiederholt lesen. Nachdem ebenso das zweite Glied des Liedes (Str. 4 u. 5) behandelt worden

*) Nenne sie! — Ob die Behörden oder die Lehrer die Ursache gewesen sind, daß zu Zeiten die Memorierstoffe so ungeheuer gewachsen sind?

ist, wird das Ganze, immer mit Beachtung des Gliederbaues, gelesen und endlich zum Auswendiglernen aufgegeben. Ein Vor- und Nachsprechen behufs gedächtnismäßiger Aneignung des Textes findet also in der Oberklasse nicht statt. Die Einübung wird, indem die einzelne Strophe, das einzelne Glied und endlich das ganze Lied gelesen wird, begonnen, und es ist allein Sache des Schülers, sie fortzusetzen und zu vollenden. Zu dem Ende muß dreierlei geschehen: a. Der Lehrer giebt auf; b. die Schüler lernen auswendig; c. der Lehrer hört ab, und die Schüler sagen auf.

In Bezug auf das **Aufgeben** ergiebt sich aus dem eben Gesagten von selbst, daß der Inhalt des Aufgegebenen im innigsten Zusammenhange mit der Arbeit in der Schule selbst stehen und daß durch diese die Lösung der Aufgabe gehörig vorbereitet sein muß.*) So vermeidet man das Suchen nach fremder Hilfe, die, wie hoch auch das Interesse der Eltern an den häuslichen Arbeiten der Kinder anzuschlagen ist, die Schüler in ihren Fortschritten und ihrem Charakter schädigt. Ferner verlangt die Rücksicht auf die häuslichen Verhältnisse und die körperliche Entwicklung des Kindes, daß man nur wenig, unter Umständen sehr wenig aufgebe, die Rücksicht auf die Schule, daß dies täglich geschehe.

Das **Auswendiglernen** als häusliche Beschäftigung unterliegt, auch wenn das zu Lernende genügend zum Verständnis gebracht worden ist, der Gefahr des bloß auswendig Lernens, welches nicht hart genug verurteilt werden kann.**) Um demselben zu steuern, rate der Lehrer, nachdem er seine Pflicht, das Auswendiglernen gehörig vorzubereiten, erfüllt hat, dem Schüler, immer nur ein kleineres Ganzes mit Achtung auf den Sinn zu lernen, zum Auswendiglernen eine stille Abendstunde und einen stillen Ort, zur vollständigen Befestigung desselben den darauf folgenden Morgen zu benutzen.***) Außerdem ist es wichtig, daß man dann und wann eine Unterrichtsstunde zu einer eigentlichen Lernstunde mache, um den Kindern praktisch zu zeigen, wie zu lernen ist.

Das auswendig Gelernte muß von den Schülern **aufgesagt** werden, der Lehrer muß es **abhören.** Auch dabei sind einige Punkte wohl zu beachten: Das Abhören darf nie unterbleiben; und zwar muß es in den entsprechenden Stunden geschehen, so daß also das Einmaleins nicht etwa im Anschluß an die Morgenandacht in der Religionsstunde aufgesagt wird. Auf Korrektheit bis ins kleinste muß dabei genau geachtet und das Verständnis des Hergesagten besonders durch gutes Sprechen stets in Obacht genommen werden. Der Lehrer darf endlich nicht nach der Reihe, nicht bloß einzelne Kinder, nicht bloß den Chor hersagen lassen, sondern bald hier, bald da, bald so, bald so, damit kein Kind sicher sei.

*) Beispiele!

**) Beschreibe es!

***) Soll man den Schülern auch raten, laut zu lernen? Weise den Vorteil, welchen das laute Lernen bietet, psychologisch nach! Ob bei dem lauten Auswendiglernen, wie bei der Erlangung von Fertigkeiten, mit den Vorstellungen sich Muskelbewegungen assoziieren? — Vgl. den Artikel „Beharren der Vorstellungen" ꝛc. (S. 26 ff.)

2. Zu den technischen Fertigkeiten der Schule gehören das Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen, teilweise auch das Rechnen und Richtigschreiben. Alle technischen Fertigkeiten werden im wesentlichen in der oben (an dem Buchstaben o) beschriebenen Weise geübt. Das Hauptgewicht ist auf möglichst vollkommene Vollziehung der ersten grundlegenden Akte zu legen. Demnächst aber ist langsamstes Fortschreiten und stete Wiederholung notwendig, damit die Ausführung immer leichter, schneller und sicherer erfolge; Ermüdung und Überdruß der Schüler sind sorgfältig zu vermeiden, daher z. B. der Buchstabe o baldigst in den auf dieser Stufe des Schreibenkönnens möglichen Verbindungen (no, mo, on, om) zu üben ist. „Stete Erregung des Wohlgefühls befriedigten Strebens, des Sinnes für das Schöne und Vollkommene und der Erfahrung des Nützlichen und Wertvollen, das in dem Errungenen liegt, das ist das Geheimnis der Kunst der Bildung zur Fertigkeit" (Eisenlohr).

3. Einen Satz wie diesen:

Die Zeitwörter „heißen, nennen, schelten, schimpfen, taufen" fordern als Ergänzung einen doppelten Akkusativ —

nennt man eine sprachliche Regel; einen Satz wie diesen:

Brüche werden durch Brüche dividiert, wenn man nach Umkehrung des Divisors Zähler mit Zähler und Nenner mit Nenner multipliziert —

nennt man eine Rechenregel.

Wie dergleichen Regeln auf Grundlage der Anschauung zu gewinnen und zugleich zum Verständnis zu bringen sind, das ist schon oben gezeigt worden.*) Hier handelt es sich um die Übung derselben; aber nicht um die gedächtnismäßige Aneignung ihres Wortlautes, sondern um die Fertigkeit, ihrem Inhalt gemäß zu handeln, ohne in jedem Augenblick der Begründung derselben sich bewußt zu sein. Diese Fertigkeit wird in der Weise erzielt, daß der Lehrer, nachdem er die Regel entwickelt hat, eine Menge Aufgaben zur Lösung stellt, welche die Regel anzuwenden nötigen. Dabei muß man sich vor Einseitigkeit hüten. Manche Lehrer üben in Gedankenlosigkeit z. B. die sog. Regula de tri nur mit Pfunden und Pfennigen, ohne die Ware selbst zu bezeichnen. Die Folge davon ist, daß die Schüler in der Anwendung der Regel überhaupt nicht sicher werden. Allseitige Sicherheit findet sich nur da, wo mit Berücksichtigung der verschiedensten Lebensverhältnisse nach größter Mannigfaltigkeit hinsichtlich des Übungsstoffes gestrebt wird.**) Dadurch wird zugleich das bei aller Übung so sehr nötige Interesse erregt und erhalten. Von Zeit zu Zeit muß auf die Begründung der Regel zurück-

*) Die alte Schule gab sie den Schülern als Gedächtnisstoff hin, ohne vorher für das Verständnis gesorgt zu haben.

**) Privatlektüre: Adam, 100 Rechenaufgaben aus dem Gebiete der Landwirtschaft und Haushaltung. Potsdam 1872.

gegangen werden, weil sonst das eigentlich Bildende an ihr verloren geht und ihre Übung zur bloßen Dressur wird. Das Kind darf nicht verlernen das Wie? aber auch nicht vergessen das Warum?

4. Es seien die Schlachten bei Metz (14., 16., 18. August 1870), also ein historischer Stoff, unterrichtlich zu behandeln. Unter Benutzung der Karte und, sofern dies möglich ist, einiger Bilder trägt der Lehrer den bezeichneten Stoff zunächst ganz vor, fragt ihn dann abschnittsweise ab und erläutert, was zu erläutern ist, läßt ihn endlich — und das ist die Übung — abschnittsweise und im ganzen wiedergeben, auch lesen, wenn er im Lesebuche enthalten ist. Ist dies letztere der Fall, oder haben die Schüler ein besonderes Geschichtsbuch in der Hand, dann werden sie angehalten, auch in häuslicher Arbeit den Stoff wiederholt durchzulesen. Endlich werden in jedem Falle zu Anfang der nächsten Stunde entweder die Hauptthatsachen oder das Ganze im Zusammenhange wiederholt. Die in dem behandelten Gegenstande enthaltenen Gedächtnisstoffe werden in der oben (1) angegebenen Weise durch öfter wiederholtes Abfragen befestigt.

Die naturkundlichen und geographischen Stoffe werden den Kindern zwar anders vermittelt, nämlich nur zum kleinern Teil durch beschreibenden oder schildernden Vortrag, zum größern Teil durch Entwicklung auf Grundlage der Anschauung an Naturkörpern, Naturerscheinungen, Bildern und Karten. Aber hinsichtlich der Übung ist kein wesentlicher Unterschied; nur die Übung im Kartenlesen und Kartenzeichnen ist dem Unterricht in der Geographie eigentümlich.

5. Die Übung der Erläuterungsstoffe ist von mehrerlei Art: a. Es sei den Schülern bei der Behandlung des „Gelübdes“ von Maßmann erläutert worden, inwiefern Deutschland „ein Land voll Lieb' und Leben“ ist; und sofort wird die Aufgabe oder Frage gestellt: Gieb an, inwiefern Deutschland ein Land voll Lieb' und Leben ist! Oder: Warum nennen wir Deutschland ein Land voll Lieb' und Leben? So wird die einzelne Erläuterung geübt. — b. Es sei die erste Strophe jenes Liedes durchgesprochen worden. Der Lehrer stellt die Aufgabe: Wiederhole im Zusammenhange, was wir zur Erläuterung dieser Strophe gesagt haben! Der Schüler antwortet etwa: Ich spreche zu Anfang der Strophe die Versicherung aus: „Ich hab' mich ergeben mit Herz und mit Hand.“ „Ich hab' mich ergeben“, d. h. ich habe mich zum Eigentum hingegeben, ich habe mich hingegeben, geweiht, wie unser König dem Vaterlande sich weihete, als er sprach: „Meine Kräfte gehören dem Vaterlande.“ Ergeben habe ich mich „mit Herz und mit Hand“. Demnach habe ich mein Vaterland nicht bloß im Herzen lieb, so daß ich im Sinne jenes Wortes handle: „Ans Vaterland, ans teure schließ dich an“ ꝛc., sondern auch mit der That, in Not, Kampf und Streit lege ich solches an den Tag ꝛc. — Dergleichen Erläuterungen einzelner Strophen werden auch zur schriftlichen Übung gegeben. — So wird die Erläuterung eines kleinern Ganzen (eines Gliedes, einer Strophe u. dgl.) geübt. — c. Es ist endlich das ganze Lied durchgesprochen worden. Eine

zusammenhängende Darstellung des gesamten Inhalts, des Gedankenganges u. dgl. kann in schriftlicher Übung von allen Schülern gegeben werden. Bei der mündlichen Übung aber stellt man den einzelnen Schülern besondere Aufgaben, um möglichst viele derselben an der Übung zu bethätigen. So auch bei der wiederholten Übung zu Anfang der nächsten Stunde, bei Revisionen der Schule ꝛc.

Wann soll beim Unterricht geübt werden?

a. Im Verlauf der Unterrichtsstunde, nämlich sofort, nachdem eine Erläuterung gegeben, ein kleinerer Abschnitt besprochen, eine Regel entwickelt, der Grund zu einer anzueignenden Fertigkeit gelegt ist ꝛc. — b. Beim Schluß der Lektion wie beim Beginn der nächsten entsprechenden Unterrichtsstunde (Hauptpunkte). — c. Bei Beendigung eines größern Abschnittes (eines Gebotes, der ersten drei Gebote, aller zehn Gebote, einer geschichtlichen Periode, eines Landes, einer Gruppe naturkundlicher Dinge ꝛc.). — d. Bei Beendigung eines Tertials (Quartals) und Jahres (hier natürlich nur die Hauptpunkte, Gedächtnisstoffe u. dgl.) — e. In der Regel muß in jeder Unterrichtsstunde ein bestimmtes Pensum des dahin gehörigen Gedächtnisstoffes wiederholt werden. In der ältern Zeit geschah dies namentlich mit dem kleinen Einmaleins. Allein ein solches „kleines Einmaleins" giebt es in fast allen Unterrichtsgegenständen, z. B. in der Religion, Litteraturkunde,*) Geschichte, Geographie; und die Lehrer thäten wohl, wenn sie sich dasselbe recht sorgfältig ausrechnen — d. h. Memorierstoffverzeichnisse für die ganze Schule, für jede einzelne Klasse und für jedes einzelne Fach aufstellen — es recht gewissenhaft selbst lernen und mit ihren Schülern recht treu wiederholen wollten. — f. Von Tag zu Tag übt man das orthographische Schreiben, indem man einige Zeilen aus der Fibel oder dem Lesebuch oder aus einem mit Rücksicht auf orthographische Zwecke gearbeiteten besondern Hilfsbuche abschreiben läßt.

Die Selbstbeschäftigung und das Chorsprechen.

1. Man pflegt im Schulleben dem „direkten Unterricht" die Selbstbeschäftigung gegenüberzustellen. Die letztere tritt also ein: a. beim Abteilungsunterricht, sobald der Lehrer lehrend oder übend mit einer Abteilung sich beschäftigt und die andere (oder andern) in gewissem Sinne sich selbst überläßt; b. beim Anfertigen der häuslichen Arbeiten. In jedem Falle steht die Selbstbeschäftigung im Dienst der Übung. Denn was man beispielsweise von den Zöglingen der Seminare verlangt, daß sie ein, wenn auch beschränktes, Unterrichtsgebiet in selbständiger Arbeit sich aneignen und demnächst in der Unterrichtsstunde vortragen, das kann man von den Schülern der Volksschule nicht oder doch nur in sehr beschränktem Maße verlangen. Das Mittelglied zwischen dem direkten

*) Welche Gedichte würde „der erste Vers" dieses kleinen Einmaleins in der Litteraturkunde etwa enthalten?

Unterricht und der Selbstbeschäftigung bildet die Beschäftigung durch Helfer.*)

In der einklassigen Schule tritt Selbstbeschäftigung ein: a. In den Religionsstunden schreiben die Schüler der Unterstufe und teilweise der Mittelstufe, während die der Ober- und teilweise der Mittelstufe unterrichtet werden; die Schüler der Oberstufe bearbeiten ein dem vorhergegangenen Unterricht entnommenes Thema schriftlich oder lesen die behandelte biblische Geschichte still oder memorieren einen Liedervers u. dgl., während die Schüler der Unter- und teilweise der Mittelstufe unterrichtet werden. b. In den Stunden für deutsche Sprache sind von den vier Abteilungen in der Regel zwei auf Selbstbeschäftigung durch Lesen oder Schreiben angewiesen, während eine von dem Lehrer unterrichtet, eine durch einen Helfer beschäftigt wird. c. In den Rechenstunden haben von den fünf Abteilungen immer drei sich selbst zu beschäftigen und zwar nicht bloß mit Zifferrechnen, sondern auch mit Kopfrechnen. In beiden Fällen rechnen die Schüler aus Rechenheften, im letztern Falle schreiben sie nur das Facit auf die Schiefertafel. d. In den Stunden für den realistischen Unterricht werden abwechselnd die Ober- und Mittelstufe auf Selbstbeschäftigung angewiesen. e. Beim Zeichnen und Singen ist die Selbstbeschäftigung geordnet, je nachdem gleichzeitig Unterricht im Deutschen erteilt wird oder nicht. f. Für tägliche häusliche Selbstbeschäftigung wird auf allen Stufen Sorge getragen. — Der Selbstbeschäftigungsplan der mehrklassigen Schulen ist einfacher.

Bei jeglicher Selbstbeschäftigung werden folgende Regeln beachtet: a. Dieselbe tritt nie ein ohne vorhergegangene sorgfältige Vorbereitung durch den direkten Unterricht, mit dem sie stets wechselt. b. Sie füllt nur auf der Oberstufe beim Schönschreiben und Zeichnen ganze Stunden aus, in allen übrigen Fällen höchstens halbe Stunden. c. Übungen, welche die Schüler zu langweilen oder gar geistig tot zu machen geeignet sind (stundenlanges Schreiben eines Buchstabens oder des Wortes „verworren") werden grundsätzlich vermieden. d. Es wird die Selbstbeschäftigung der verschiedenen Abteilungen sowie die schriftliche Selbstbeschäftigung mit der mündlichen möglichst ins Gleichgewicht gesetzt. Zu dem Zwecke ist für den Unterricht im Deutschen ein besonderer Beschäftigungsplan zu entwerfen, der mit peinlicher Gewissenhaftigkeit befolgt wird (vgl. das Helfersystem). e. Nach Lern- und Lehrmitteln, welche die Selbstbeschäftigung erleichtern und vielseitig machen, wird eifrigst gestrebt. f. Bei aller Selbstbeschäftigung wird, obgleich sie zunächst im Dienst der Übung steht, der direkt erziehliche Wert: Erregung der Selbstthätigkeit, fest im Auge behalten. — Wer alle Schüler in fruchtbarer Weise gleichzeitig zu beschäftigen versteht, gilt als ein Meister der Schule.

2. Das Chorsprechen wird in Anwendung genommen: a. wo es sich um die Einübung von eigentlichen Gedächtnisstoffen in der Schule selbst handelt, also besonders auf der Unterstufe; b. wo es darauf an-

*) S. das Kapitel „Helfersystem" (II. Abschn. E).

kommt, wichtige Sätze und Reihen (z. B. spruchartige Sätze in biblischen Geschichten, grammatikalische Regeln, Flußreihen u. dgl.) einzuprägen; c. bei der Einübung bis dahin unbekannter oder ungeläufiger Namen aus der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte ꝛc.; d. um möglichst viele Schüler an den Sprech- und Leseübungen gleichzeitig zu beteiligen (Chorlesen mit Vorsicht!); e. beim Überhören memorierter Stoffe, im Wechsel mit dem Einzelsprechen. — So weit steht das Chorsprechen wesentlich im Dienste der Übung. Wir wollen aber gleich an dieser Stelle noch folgendes hervorheben. Das Chorsprechen wird ferner angewendet: a. um der Blödigkeit der Anfänger abzuhelfen; b. um Abwechslung, Frische und Lebendigkeit in den Unterricht zu bringen und zugleich die Lungen in kräftigere Bewegung zu versetzen; c. um einen Satz als besonders wichtig heraustreten zu lassen; d. um die erbauliche Wirkung eines Spruches, Verses u. dgl. zu erhöhen (daher auch beim Morgengebet).

In der einklassigen Schule wird aus naheliegenden Gründen seltener als in der mehrklassigen von dem Chorsprechen Gebrauch gemacht. Bei allem Chorsprechen werden die Schüler angehalten, in gedämpftem Tone, doch mit deutlicher Bewegung der Sprachwerkzeuge zu sprechen. Auf reichen Wechsel zwischen Einzel- und Chorsprechen, zwischen bank- und abteilungsweisem Sprechen wird streng gehalten. Das Antworten im Chor ist streng verboten.

Der sechste allgemeine Unterrichtsgrundsatz.

Aber, pflegt der Feldherr zu sagen,
Man muß immer das Ganze überschlagen.
(Schiller.)

Der Gesamtzweck der Schularbeit ist die Erziehung. Diesem Zwecke hat jedes Unterrichtsfach an seinem Teil zu dienen. Damit nun dieser eine Zweck in einer einheitlichen Weise erstrebt werde, muß bei der gesonderten Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer doch gegenseitige Bezugnahme derselben auf einander stattfinden. Diese ist:

A. Eine Bezugnahme im ganzen und großen.

1. Nach den „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ umfaßt der Religionsunterricht im Seminar folgende Fächer: Biblische Geschichte, Kirchenlied, Katechismus, Bibellesen und Kirchengeschichte. Dagegen „fügt sich in den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe der Volksschule die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte aus den prophetischen und den poetischen Büchern des alten Testaments, besonders der Psalmen, und aus den Büchern des neuen Testaments ein“. Das Bibellesen ist also mit der biblischen Geschichte zu verbinden und so die Zahl der Unterrichtsfächer auf vier zu reduzieren. Auch „schließt sich an die biblische Geschichte die Geschichte der Begründung des Christentums in Deutschland, der deutschen Reformation und Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit an“. Weiter „gilt es im allgemeinen als Regel, daß besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern erst auf der obern Stufe, in der

mehrklassigen Schule frühestens in den Mittelklassen eintreten". Auch in den Mittelklassen wird man eigentlichen Katechismusunterricht nicht treiben wollen; vielmehr kommt es hier darauf an, das in den Unterrichtsstunden für biblische Geschichte Gewonnene zusammenzufassen und nach Bedürfnis zu vervollständigen. So ist also die biblische Geschichte der religiöse Hauptunterrichtsgegenstand; mit ihr wird der Katechismus und auch das Lied verbunden. In den Unterklassen und Unterstufen ist aller Religionsunterricht an den Unterricht in der biblischen Geschichte geknüpft, so daß also mit dieser Katechismusstücke, Liederverse und Sprüche zu verbinden sind.

Was wir hier mit Beziehung auf den Religionsunterricht ausgeführt haben, gilt auch von andern Fächern.*) Die einzelnen Fächer müssen, wo es nötig und zuläßig ist, **mit einander verbunden werden.**

2. Für die Verarbeitung der realistischen Stoffe in der sechsklassigen Mittelschule ordnen die Allgemeinen Bestimmungen an, daß die Geographie von der 4. Klasse an, die Geschichte und Naturbeschreibung von der 3. Klasse an, die Naturlehre von der 2. Klasse an, die Chemie nur in der 1. Klasse betrieben werden. Dem realistischen Unterricht gehen in der 6. und 5. Klasse Anschauungsübungen voraus. So wird also durch die Anschauungsübungen der Unterricht in den Realien, und zwar insbesondere in der Geographie und Naturbeschreibung, vorzubereiten sein. Der Unterricht in der Geographie hat den Boden kennen zu lehren, auf welchem das späterhin in der Geschichte zu Behandelnde verlaufen ist. Dem Unterricht in der Naturlehre geht der in der Naturbeschreibung voraus als leichter faßbar und diesem vielfach vorarbeitend. Erst in der ersten Klasse treten die schwierigern Kapitel der Naturlehre und die Anfangsgründe der Chemie als noch schwierigere Dinge ein.

Ähnliches gilt von andern unter einander verwandten Fächern:**) Die einzelnen Unterrichtsfächer müssen, soweit es ihr gegenseitiges Verhältnis zu einander notwendig macht, **nach einander auftreten.*****)

3. Dem Unterricht in der Religion sollen in der Volksschule wöchentlich 4—5 Stunden durch alle Stufen hindurch, dem Zeichenunterricht dagegen auf der Mittelstufe nur 1, auf der Oberstufe 2 Stunden gewidmet werden. In den Lehrplan der Mittelschulen soll wenigstens eine fremde Sprache aufgenommen werden, um, abgesehen von andern Gründen, „einem Übergewicht des realen und technischen Unterrichts über denjenigen in den ethischen Lehrgegenständen in unsern Knabenschulen vorzubeugen". Die Unterrichtsgegenstände müssen gegen einander abgewogen werden mit Beziehung auf ihren erziehlichen Wert.

---

*) Zeige dies an der Hand der Allgem. Bestimmungen! — Vgl. die Artikel „Realien" und „Weltkunde" (III. Tl. Kap. VI).

**) Zeige dies nach den Allgem. Bestimmungen an den einzelnen Fächern der Religion, des Deutschen ꝛc.!

***) Wie kam Ernst der Fromme dieser Forderung nach? Warum machen wir es nicht so wie er?

Dem Unterricht im Deutschen sollen wöchentlich bezw. 11, 10 und 8 Stunden gewidmet werden, also mehr als selbst dem Religionsunterricht, der doch den höchsten erziehlichen Wert hat. Warum? Die Unterrichtsgegenstände müssen gegen einander abgewogen werden mit Beziehung auf die Zeit und Arbeit, die ihnen zu widmen ist, damit der Erziehungszweck nach allen Seiten hin wirklich erreicht werde.

Für das Rechnen sind bezw. 4, 4, 5 Stunden, für das Singen nur 1, 2, 2 Stunden angesetzt. Warum? Die Unterrichtsgegenstände müssen gegen einander abgewogen werden mit Beziehung auf die Bedeutung, welche sie für das praktische Leben haben.

Dem Deutschen werden in den drei Stufen der Volksschule zusammen wöchentlich 29, der Religion und den Realien nur 26 Stunden gewidmet. Warum? Die Unterrichtsgegenstände müssen gegen einander abgewogen werden mit Beziehung auf den Grad, in welchem sie sich bedingen. Die Erreichung der Zwecke, welche im Religionsunterricht und in den Realien verfolgt werden, hängt von der Fertigkeit im Sprechen, Schreiben und Lesen vielfach ab.

Summa: Die einzelnen Unterrichtsgegenstände müssen, soweit sie neben einander auftreten, **gegen einander abgewogen werden.**

B. Eine Bezugnahme im einzelnen.

1. Bei der Behandlung von Moses Berufung wird zur Erläuterung die Berufung Abrams, bei Christi Versuchung die Geschichte vom Sündenfalle, beim achten Gebot das zweite, bei der vierten Bitte der erste Artikel, bei dem diesjährigen Weihnachtsliede das vorjährige, bei der Erklärung des Spruches Röm. 8, 32 der früher gelernte Spruch Joh. 3, 16 herangezogen. — Im Rechnen sei Addieren und Subtrahieren mit benannten Zahlen zu lehren. Man wird wohl thun, wenn man das Addieren und Subtrahieren mit unbenannten Zahlen noch einmal bespricht: Zuerst werden die Einer, die niedrigste Sorte, zusammengezählt und in die nächst höhere Sorte, die Zehner, verwandelt; dann werden die Zehner zusammengezählt ꝛc. So bei dem Addieren mit benannten Zahlen: Zunächst werden beispielsweise die Tage zusammengezählt und in Wochen verwandelt ꝛc. — So verfährt man auch in andern Unterrichtsgegenständen: Bei der Behandlung des Neuen, Unbekannten muß das Alte, Bekannte desselben Faches zur Erläuterung herangezogen werden.

2. „Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde wird durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern vermittelt"; „auf allen Stufen des Religionsunterrichts ist die Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen" (Allg. Bestimmungen).*) —

*) Zeige beides an Beispielen!

Im Sprachunterricht wird bei der Erklärung des Liedes „Ich bin ein Preuße" zur Erläuterung des Satzes über die Farben das Geschichtliche über die Wahl dieser Farben, sowie über das „Sterben für die Freiheit", bei der Erklärung der Hebelschen Erzählung „Friedrich II. und sein Nachbar" wird die biblische Geschichte von Naboth benutzt. — Im Rechnen wird fleißig Anwendung von Zahlen gemacht, die der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Landwirtschaftslehre, Gewerbskunde, überhaupt den realen Verhältnissen des Lebens entnommen sind. Also nicht: 1 Liter kostet ꝛc., sondern: 1 Liter Wein kostet ꝛc.; nicht: Jemand wurde geboren ꝛc., sondern: Luther wurde geboren ꝛc.

So in allen Fächern: Bei der Behandlung eines Pensums aus dem einen Fache wird der Erläuterungs- und Übungsstoff aus andern Unterrichtsgebieten entnommen.

Nach dem Vorstehenden drücken wir nun den sechsten allgemeinen Unterrichtsgrundsatz so aus: **Bei der gesonderten Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer muß doch gegenseitige Bezugnahme derselben auf einander stattfinden.*)**

Der siebente allgemeine Unterrichtsgrundsatz.**)

Willst du dich am Ganzen erquicken,
So mußt du das Ganze im Kleinsten erblicken.
(Goethe.)

Der Unterrichtsstoff ist der Nahrungsstoff für die kindliche Seele. Ein Nahrungsstoff muß in den Körper aufgenommen werden, wenn er ihm überhaupt zu gute kommen soll. Soll der Körper aber recht gedeihen, so muß der demselben gebotene Nahrungsstoff sorgsam ausgewählt und zubereitet, demnächst verarbeitet (gekaut, eingespeichelt, verdaut) werden. Nur so wird er assimilationsfähig, d. h. tauglich, sich den einzelnen Teilen des Körpers ähnlich zu machen, in Blut und endlich in Muskeln, Knochen, Sehnen, Nervensubstanz ꝛc. überzugehen. Je sorgfältiger die Wahl, je zweckmäßiger die Zubereitung, je gründlicher die Verarbeitung des Nahrungsstoffes ist, desto mehr erfüllt er seinen Zweck, den Körper aufzubauen, zu kräftigen und zu erhalten.

So ist es nun auch mit dem geistigen Nahrungsstoffe. Nicht schon dadurch wird das Kind zu christlicher, patriotischer Gesinnung und häuslicher Tugend erzogen, daß jener an Bildungsgehalt reiche Unterrichtsstoff da ist (1. Unterrichtsgrundsatz); sondern er muß dem Kinde in rechter Auswahl und Form dargeboten (2. u. 3. Unterrichtsgrundsatz) und

---

*) Über die gegenseitige Bezugnahme spricht man in andern Werken unter der Überschrift „Konzentration"; und manche verstehen darunter zugleich das, was wir in unserm 1. und 2. Unterrichtsgrundsatz kennen gelernt haben. Wir haben den vieldeutigen, streitigen, unnutzbaren Ausdruck absichtlich vermieden. — Jacotot findet alles in allem (tout est en tout), also z. B. in einem Satz einer Sprache die ganze Sprache oder wenigstens den Schlüssel zu derselben. Wie unterscheidet sich sein dem entsprechender Grundsatz: Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste von dem oben aufgestellten?

**) Kannegießer, Vorlesungen über erziehenden Unterricht. Breslau 1893.

endlich von ihm verarbeitet werden (4.—6. Unterrichtsgrundsatz). Nur so kann er sich dem Geiste assimilieren. Innerhalb der Schule ist es der Lehrer, welcher die Auswahl zu treffen, die Form zu wählen, die Mittel, Einsicht zu bewirken, herbeizuschaffen und in Bewegung zu setzen, die Übung zu leiten, die gegenseitige Bezugnahme zu veranlassen hat. Das alles aber ist gleichsam nur die Arbeit der Köchin, welche die Speisen reinigt, zerschneidet, an das Feuer setzt 2c. Gewissermaßen ist das Kind sein eigener Erzieher.

Zur Erziehung in unserm Sinne gehört die Bildung des ganzen Menschen nach Leib und Seele und all deren Kräften und Vermögen, seine Kenntnis der Welt, seine Fähigkeit, mit andern Menschen zu verkehren 2c. (s. S. 67 ff.). Was nun in dieser oder jener Weise dazu dient, nach irgend einer von den genannten oder zugleich nach verschiedenen Seiten hin den Menschen zu fördern, das wirkt auf ihn erziehlich; je mehr aber etwas das Centrum des Menschen, seinen Willen und seine Gesinnung trifft, desto größern erziehlichen Wert hat es.

Wie die Bewirkung der Einsicht in die Unterrichtsstoffe, die Übung derselben und die gegenseitige Bezugnahme erziehlich wirken, haben wir nun an einzelnen Stücken zu zeigen.

1. Wir versetzen uns in die erste Schulwoche eines Kindes. Daß schon jetzt die Erziehung desselben beginnen muß, ist vielen Lehrern ein ganz fremder Gedanke; oder sie meinen, wer weiß was vollbracht zu haben, wenn die beweglichen Neulinge „stillsitzen" gelernt haben. Da sitzen denn nun diese Ärmsten wirklich still, möchten gern um- und ausschauen in die weite, weite Welt, mit dem Nachbar plaudern. Aber des Lehrers strenger Blick und hartes Wort gebietet: „Stillsitzen!", und gedankenlos stiert das Kind in seine Fibel, schläft mit offenen Augen, wird abgestumpft für allen weitern Unterricht. O, es giebt Schulen, da empfangen die Kleinen außer einem dürftigen ersten Lese- und Rechenunterricht gar keinen besondern Unterricht, gar keinen Antrieb zur Arbeit. In andern erhalten sie höchstens noch besondern Unterricht in der biblischen Geschichte; aber in den langen Zeiten, da der Lehrer sich mit den größern Schülern beschäftigt, sitzen sie still.

Wie verfährt dagegen der erziehende Lehrer? Er macht es sich zur goldenen Regel, „daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Übung sein Verständnis und seine Kraft angeleitet ist". Hiernach widmet der Lehrer den Neulingen die nach dem Lehr- und Stundenplan ihnen gebührende Zeit des direkten Unterrichts auf das gewissenhafteste und trägt dabei eifrigst dafür Sorge, daß die Kinder durch Helfer beschäftigt werden können und sich selbst beschäftigen lernen. Die Leseübungen sind dazu natürlich nicht ausreichend; die Vorübungen zum Schreiben und später das Schreiben selbst sind das Geheimnis solcher Beschäftigung; und die unscheinbare Schiefertafel ist das Hauptarbeitsfeld der in die Schularbeit eintretenden Jugend, wie sie denn bei den immerhin hohen Papierpreisen ein Hauptförderungsmittel der Volksschulbildung überhaupt gewesen ist, ja noch ist. Schon mit dem ersten Schul-

tage müssen also jene Übungen beginnen und auf lange Zeit alltäglich fortgesetzt werden. Anzugeben, wie? das ist Sache der Methodik des Schreib- und Schreibleseunterrichts. Hier dürfen wir nur noch auf die Bedeutung für die Erziehung hinweisen. Das Kind lernt, wenn die Übungen in rechter Weise betrieben werden, sehen, achtgeben, unterscheiden, vergleichen, urteilen, das Richtige stehen lassen, das Falsche verwerfen, über beides sich aussprechen. Neue Anschauungen werden ihm mit jeder folgenden Übung zugeführt, jede neu gewonnene Anschauung macht es zu seinem geistigen Eigentum, die Hand unterwirft es seinem Willen. Aber noch mehr: das Kind lernt arbeiten, übt und stärkt seine Kraft, hat Freude an dem Erarbeiteten, Freude an der Leitung des Lehrers, unter welcher ihm so etwas zu leisten möglich ist, Freude an dem ganzen Schulleben. Und eben auf diese Weise wird der Boden zurecht gemacht für alle fernere erziehliche Einwirkung.

2. Wir nehmen an, es sei auf der Oberstufe das Lied „Was ist des Deutschen Vaterland" unterrichtlich zu behandeln. Der Lehrer liest das Lied vor. In strenger Aufmerksamkeit ist das Auge des Schülers auf den vorliegenden Text, das Ohr auf den Vortrag des Lehrers gerichtet. Das Kind ist „gespannt", sagt man, und schon das ist ein Erziehungssegen. Aber sollte das Gemüt, wenn der Vortrag des Lehrers rechter Art ist, unberührt bleiben? — Jetzt lesen die Schüler. Da heißt es: sich zusammennehmen und anstrengen; denn der Lehrer verlangt, daß gut gelesen werde. Auch das Gemüt wird hierbei von neuem angeregt. Denn ein anderes ist es, wenn ich lesen *höre*: „Soweit die deutsche Zunge klingt und Gott im Himmel Lieder singt", ein anderes, wenn ich es *selbst* lese. — Nun beginnt die Besprechung. Da gilt es, sich im Denken und Sprechen anzustrengen; denn der Lehrer duldet keine schlechte Antwort. Da werden aber zugleich neue Seiten des Gemüts angerührt. Sieht doch z. B. das ostpreußische Kind sein Preußenland vorangestellt, weiß doch das pommersche Kind sein Pommern nicht vergessen, wird doch allen gelegentlich ins Gedächtnis gerufen: Lieb Vaterland, kannst ruhig sein, fest steht und treu die Wacht am Rhein! — An geeigneten Stellen wird der Inhalt des unterrichtlichen Gesprächs zusammengefaßt und damit dem kindlichen Geiste eine nicht geringe Anstrengung zugemutet, aber auch seiner Bildung wesentlich gedient. Denn hier kommt es darauf an, das beim Fragen in der Vereinzelung Gegebene zu einem Ganzen zu verknüpfen, Untergeordnetes beiseite zu lassen, den etwa entglittenen Faden des Gedankenganges wieder zu ergreifen. Nur auf diesem Wege ist das volle Verständnis eines Ganzen sowie die wirkliche Anneignung desselben zu erreichen. Der Lehrer gleiche in diesem Stück dem Landwirt, der nicht nur säet und mähet, sondern das Gemähte auch zusammenbringen und heimfahren läßt. Das ist die von Comenius gepriesene „wunderbare Art der Übung" (Didact. magna. Kap. XVIII, 44—46). — Nach der Besprechung wird das Lied abermals gelesen. Jetzt wirkt dessen Inhalt ganz anders als vorher. Und wenn die ersten Strophen von einzelnen Schülern gelesen worden

sind, bei der letzten aber auf das Kommando des Lehrers alle sich zu einer deutschen Zunge vereinigen, sollte nicht Herz und Wille des Kindes dahin bestimmt werden, daß es nun, mehr als vorher, sein Vaterland mit rechtem deutschen Mute treu und gut liebt? Wo dies nicht der Fall sein sollte, da ist der und jener erziehliche Zweck (Bildung des Verstandes u. dgl.) vielleicht erreicht worden, aber den ganzen Menschen im Kinde hat der Lehrer nicht gefaßt und so seine Hauptaufgabe verfehlt. — Nach gehöriger Vorbereitung werden zunächst einzelne Strophen, dann das ganze Lied zum Auswendiglernen aufgegeben. Auch in dem vielgeschmähten Auswendiglernen liegen bedeutende erziehliche Momente. Zunächst dient es der Gedächtnisbildung, und wer wollte diese und das im Gedächtnis Festsitzende gering achten? Wie vor tausend Jahren wissen noch heute die Menschen nur so viel, als sie mit dem Gedächtnis festhalten. Man denke sich einen Menschen, der z. B. das Einmaleins nicht sicher im Gedächtnis hätte oder bei nicht selten vorkommenden Veranlassungen das Hauptdanklied der evangelischen Christenheit „Nun danket alle Gott" nicht mitsingen könnte! Das Auswendiglernen fördert ferner die Verstandesbildung; denn nur mit treu festgehaltenen Vorstellungen kann man in freier Verwendung denkend operieren. „Eine Erkenntnis, sie sei, welche sie wolle, muß man, um sie zu besitzen, im Gedächtnis haben; mag man nun damit anfangen oder damit endigen. Wird damit angefangen, so hat man nun um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken" (Hegel). „Das Gedächtnis, das durch psychologisch gut gereihte Erkenntnisse fortschreitet, setzt an sich selbst die andern Seelenkräfte in Bewegung. Das Gedächtnis, das schwere Buchstaben kombiniert, belebt die Einbildungskraft; das Gedächtnis, das Zahlenreihen verfolgt, heftet den Geist an ihre innern Verhältnisse; das Gedächtnis, das sich vielumfassende Wahrheiten einprägt, bereitet den Geist zur Aufmerksamkeit auf das Einfache und Vielumfassende vor" (Pestalozzi). Das Auswendiglernen ist endlich eine heilsame Zucht des Willens. Denn da heißt es: aufs Wort merken, die Gedanken zusammennehmen, den Inhalt fest ins Auge fassen, der Zerstreutheit, dem Spiel entsagen, sich zur Arbeit entschließen, der Versuchung zum Ungehorsam widerstehen, immer wieder von vorn anfangen, bis zu Ende ausharren.*)

Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt;
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt. (Rückert.)

3. Wir nehmen endlich an, es werde das Gleichnis vom barmherzigen Samariter unterrichtlich behandelt. Auch hier wird die Aufmerksamkeit, die Denkkraft, die Sprachkraft, das Gedächtnis des Kindes in Anspruch genommen und dadurch gebildet. Insbesondere wird aber auch verlangt, daß das Kind das Gleichnis nacherzähle. Hierdurch tritt ein neues erziehliches Moment in Wirksamkeit. Denn wieviel

*) Privatlektüre: Reinick, Versuchung.

kräftiger muß des Kindes Geist sich konzentrieren, wieviel lebendiger muß es sich in die Sache hineinversetzen, wenn es erzählen, als wenn es nur eine Frage beantworten soll! Als Hauptaufgabe aber muß dem Lehrer vorschweben, daß des Kindes Herz empfänglich gemacht werde für des Nächsten Leiden, daß sein Wille angeregt werde, um nun wirklich Fuß, Hand und Mund in Bewegung zu setzen und so dem Schlußgebot des Gleichnisses Folge zu geben.

4. So, wie wir bis jetzt an einzelnen Beispielen gezeigt haben, gestaltet sich der erziehende Unterricht bei jedem einzelnen Pensum in allen Lehrgegenständen. Denn wenn der Lehrer Anschauungs- und Sprechübungen treibt, so will er allerdings zunächst, daß das Kind anschauen lerne, Gegenstände, Thätigkeiten, Eigenschaften kennen lerne und zu benennen wisse, über das Angeschaute im Zusammenhang sich aussprechen lerne. Aber seine eigentlich erziehliche Aufgabe erkennt er darin, daß des Kindes Geist und Sprache gebildet werde. Wenn der Lehrer auf irgend einer Stufe Leseübungen treibt, so geht sein nächstes Absehen allerdings darauf, daß das Kind eine scheinbar äußerliche Fertigkeit bis zur Unverlierbarkeit sich aneigne. Aber derjenige Lehrer, welcher seinen erziehlichen Beruf im Auge hat, denkt jederzeit daran, daß es bei den Leseübungen nicht sowohl auf Erlangung einer äußerlichen Fertigkeit ankommt, als vielmehr darauf, das Kind fähig und freudig zu machen, zu suchen in der heiligen Schrift, zu lesen die Beispiele häuslicher und bürgerlicher Tüchtigkeit, das Herz zu erheben an den Beispielen patriotischer Hingebung, das Gemüt zu veredeln an deutscher Poesie und Prosa; und das nicht nur für heute und morgen, sondern für die ganze Lebenszeit.

So läßt sich bei allen Unterrichtsgegenständen ein nächster und entfernter, der eigentlich erziehliche Zweck unterscheiden; und es bleibe dem Leser überlassen, nach den unter dem ersten Unterrichtsgrundsatz gegebenen Ausführungen diese beiden Zwecke neben einander zu stellen.

5. Rufen wir weiter uns noch die oben aufgestellten Hauptschulregeln für das Üben besonders ins Gedächtnis zurück. Wenn der Lehrer in gewissenhafter Beachtung derselben seine Schule im wesentlichen zu einer „Übungsschule" macht, namentlich auch viel des Verarbeiteten aufschreiben läßt, so ist er dadurch zunächst vor dem der Erziehung der Kinder so nachteiligen „Zuviel" bewahrt.*) Tüchtige Übung dient ferner zur Vertiefung der Einsicht. Dies tritt besonders bei der Übung von Regeln und überall da hervor, wo man ein verarbeitetes Lehrstück im Zusammenhange mündlich oder schriftlich wiedergeben läßt. Sodann ist hervorzuheben, daß man nur bei fortgehender Übung der Stetigkeit und Sicherheit im Vorwärtsschreiten gewiß sein kann. Den zweiten Schritt kann man nur dann mit Sicherheit thun, wenn man beim ersten fest

*) Es ist einmal der Vorschlag gemacht worden, die ersten 10 Minuten jeder Stunde zur Wiederholung des Dagewesenen, die folgenden 30 Minuten zur Besprechung des Neuen, die übrigen 20 Minuten zur schriftlichen Übung zu verwenden. Nicht übel, aber in der einklassigen Schule nicht anwendbar.

aufgetreten ist.*) Weiter ist es unbestreitbar, daß die Schularbeit nur bei tüchtiger Übung bleibende Frucht bringt. Beispielsweise werden die Schüler, wo recht geübt wird, nicht nur auf Tage und Wochen wissen, wie ein Brief, eine Rechnung, eine Quittung zu schreiben ist, sondern sie werden dies ihr ganzes Leben hindurch können. Dem alten Spruch „Nicht der Schule, sondern dem Leben" wird also nur in der „Übungsschule" ausreichend gedient. Endlich kann nur in einer solchen Schule zur Selbstthätigkeit, Thatkraft, Arbeitsfähigkeit und Freude an der Arbeit erzogen werden. Denn diese Dinge sind in dauernder Weise mit dem Gefühl der Meisterschaft verbunden; Übung aber macht den Meister.

Den alten Streit, ob die Einsicht den Willen und das Gefühl, oder der Wille und das Gefühl die Einsicht in höherm Maße bedingen, haben wir im vorstehenden unberührt gelassen, weil er ohne praktische Bedeutung ist. Gewiß ist, daß die genannten Vermögen sich gegenseitig bedingen. Denn der Geist ist ein einiges Ganzes, dessen sog. Vermögen „nicht neben einander liegen, auch nicht nach einander folgen, überhaupt nicht außer einander, sondern in einander sind". Daher ist auch eine durchaus einseitige Bildung, etwa des Gedächtnisses oder Verstandes oder Willens, gar nicht möglich. Jeglicher Stoff, der bildende Kraft hat, bildet den ganzen Menschen. Wenn das Gedächtnis gebildet wird, geht dabei der Verstand nie ganz leer aus; wer die sog. formale Bildung erstrebt, wird immer etwas für die praktische Bildung leisten, und Bildung für das praktische Leben kann nicht ohne formale Bildung gegeben werden. Allein gewisser Einseitigkeiten hat der Schulunterricht sich von jeher schuldig gemacht, daher wir noch zu zeigen haben, wie durch gegenseitige Bezugnahme der Stoffe auf einander erziehlich eingewirkt, wie dadurch namentlich eine harmonische Bildung befördert wird.

6. Wir hatten bei der Besprechung des sechsten Unterrichtsgrundsatzes zunächst die Sätze gefunden: Es müssen die Fächer, soweit es thunlich ist, mit einander verbunden werden und nach einander auftreten. Dadurch wird die Zahl der Fächer reduziert. So werden die Schüler vor dem schädlichen Vielerlei bewahrt, ihre Aufmerksamkeit wird auf Eins konzentriert. Dies Eine können sie sich nun gründlich aneignen, in dem Einen für anderes erstarken. Dadurch wehrt man der Ungründlichkeit, Zerstreutheit, Faselei, Zerfahrenheit und dient der Entwicklung einer einheitlichen Gesinnung, eines geschlossenen Charakters; dadurch macht man allen Unterricht zu einer Schule für das Erkennen und Erstreben des Einen, was not ist. Man gewährt ferner dem Kinde die Möglichkeit, seine Fortschritte in jedem einzelnen Fache zu merken, die Erfolge seiner Anstrengungen und die Anwendbarkeit des Erlernten zu sehen. Das aber erzeugt Freude an der Arbeit und Lust zu derselben. Die wohldurchdachte Verbindung und wohlberechnete Aufeinanderfolge der einzelnen Fächer dient endlich dem geistigen Wachstum in der nämlichen Weise, wie die Verbindung und rechte Aufeinanderfolge leiblicher Nahrungsstoffe dem

*) Zeige dies an den technischen Fächern, besonders am Rechnen!

Wachstum des Leibes dient. Man ißt nicht alles durch einander, auch z. B. nicht heute Brot und morgen Fleisch, sondern Brot und Fleisch zusammen; wenn man Obst genossen hat, trinkt man nicht Milch darauf; und wo ein größeres Essen gegeben wird, da werden die einzelnen Gerichte in einer Folge gereicht, welche dem Leibe zusagt. So soll es auch im Unterricht sein.

Alles soll in einander greifen,
Eins durchs andre gedeihen und reifen.

Das Abwägen der nun noch neben einander auftretenden Fächer gegen einander läßt den Lehrer die eine Haupterziehungsaufgabe fest im Auge behalten als das Centrum, nach welchem alle einzelnen Strahlen sich zu richten, um welches alle einzelnen Kreise sich zu legen haben. Hierdurch wird er vor allerlei Einseitigkeit bewahrt, nämlich daß er nicht dem einen, etwa gar seinem Lieblingsfache auf Kosten des andern, dem Geiste auf Kosten des Leibes, dem Verstande auf Kosten des Gemüts und Willens, dem Wissen auf Kosten des praktischen Lebens, diesem Leben auf Kosten des ewigen diene. Ein guter Lehrer hat immer die Wage, deren Zünglein „Haupterziehungsaufgabe" heißt, in der Hand. Er macht sich die harmonische Ausbildung seiner Kinder zur Pflicht.

Von nicht geringer Bedeutung für die Erziehung ist endlich die Beziehung einzelner Stücke auf einander. Das Neue baut sich in dem Alten sicherer auf, gewinnt darin seinen Anhalt, seine Stütze. Das Alte wird dabei nicht nur wiederholt, also erhalten und befestigt, sondern erhält durch das Neue neues Licht; neue Seiten werden darin aufgedeckt. Das Neue geht mit dem Alten Verbindungen ein, welche dem geistigen Wachstum kräftige Nahrung und neuen Reiz gewähren. Vielleicht hat das Alte schon als etwas Totes im Gedächtnis und Herzen gelegen; da tritt das Neue hinzu und macht es wieder lebendig, daß es von neuem als Bildungsstoff dient. Vielleicht will das Neue dem Geiste des Kindes nicht sogleich sich assimilieren; da verbindet es sich mit dem Alten und wird so assimilationsfähig. Vielfach ist diese Weise der gegenseitigen Bezugnahme dem Würzen der Speisen, dem Seitenblick von der Hauptstraße aus vergleichbar. Das Würzen der Speisen dient dazu, dieselben wohlschmeckend, leicht verdaulich und dadurch nährfähiger zu machen; der Seitenblick erleichtert den Fortgang auf der Hauptstraße, macht den mühevollen Weg interessant, Herz und Beine fröhlich, dem Ziele wacker entgegenzustreben.

Man kann in der gegenseitigen Bezugnahme zu weit gehen, unnötige Beziehungen erstreben, unzulässige erzwingen (Jacotot, auch die Herbartianer; einer von ihnen läßt bei der biblischen Geschichte von Jakob und Esau das Lied „Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch" singen, bei der Geschichte vom kühnen Hirtenknaben David das Lied „Zu Straßburg auf der Schanz'"!). Dadurch wird der beabsichtigte Zweck verfehlt oder gar die Erreichung des Erziehungszieles überhaupt gefährdet. Der auch in neuerer Zeit wieder gemachte Versuch, Katechismus und biblische Geschichte in der Weise zu kombinieren, daß, wenn auch nicht in derselben

Stunde, so doch in derselben Woche sachlich Verwandtes aus beiden Gegenständen behandelt wurde, mußte fehlschlagen, weil man entweder den Gedankengang des Katechismus oder die chronologische Folge der biblischen Geschichte aufzugeben sich genötigt sah und oft mit der losesten Verbindung sich begnügen mußte. Der Versuch, in das „allseitige" Verständnis eines Lesestücks einzuführen, ist in sein Gegenteil umgeschlagen; den Schülern wurde durch das Herbeiziehen von allerlei fremdartigen Dingen das Verständnis erschwert; dazu ging die Zeit für Erwerbung einer tüchtigen Lesefertigkeit verloren. Wie sollte es anders möglich sein, wenn man z. B. zur Behandlung der Schwabschen „Urahne" 26 Unterrichtsstunden gebraucht? In jeder „Weltkunde" hat man die verschiedenartigsten Dinge durch einander gewürfelt und dadurch mehr Verwirrung und Unsicherheit als Klarheit und Festigkeit des Wissens bewirkt.

Wo nämlich sonst verschiedenartige Dinge nicht sowohl in innerliche Beziehung zu einander, sondern nur in äußerliche Verbindung mit einander gesetzt werden; wo nicht sowohl eine geistige Verschmelzung, sondern nur ein mechanisches Aneinanderschieben, nicht eine natürliche Vereinigung, sondern eine künstliche Zusammenzwängung stattfindet; wo das vom Lehrer als ein Eins Gedachtes auf die Schüler den Eindruck eines ewigen Einerlei oder eines bunten Allerlei macht: da richtet man in den Köpfen und Herzen nur Verwirrung an, erzeugt Unsicherheit, Zerfahrenheit, faselndes, umherflatterndes Wesen, Mißbehagen an gründlicher Arbeit, unstäte Gesinnung, schwankenden Charakter. Nur bei Wiederholungen braucht man in diesem Punkte nicht ängstlich zu sein.

B. Von dem Unterricht in den einzelnen Fächern (spezielle Methodik).

(Siehe den III. Teil des ganzen Werkes.)

C. Von dem Unterrichts- oder Lehrplan.

Der Lehrplan für die biblische Geschichte einer Unterklasse ist etwa in folgendes Schema zu bringen:

Biblische Geschichte.

Unterklasse.

Kursus einjährig. Wöchentlich 4 Stunden.

1. Aufgabe —
2. Auswahl und Verteilung des Stoffes.
   a. 1. Tertial —
   b. 2. Tertial —
   c. 3. Tertial —
3. Behandlung —
4. Lehr- und Lernmittel —

Aus diesem Schema ist zu entnehmen, welche Angaben ein Lehrplan in knappen, übersichtlichen Angaben zu enthalten hat.

Dasjenige Aktenstück der Schule, welches hauptsächlich aus den Lehrplänen für die einzelnen Klassen und Unterrichtsgegenstände besteht, nennen wir den **Gesamt-Lehrplan** oder **-Unterrichtsplan.**

Den Einzel-Lehrplänen voraus schickt man in dem Gesamt-Lehrplan Bemerkungen, welche nicht gerade unterrichtlicher Natur sind, aber doch in näherer oder fernerer Beziehung zum Unterricht stehen: über das Klassen- und Abteilungswesen, die disziplinarischen Anordnungen, die durchschnittliche Schülerzahl, den Schulbesuch, die Ferien, die für den Unterricht bedeutenden Eigentümlichkeiten in den lokalen und sozialen Verhältnissen der Schulgemeinde, die Kollatur 2c. Endlich fügt man den Lehrplänen den **Stundenplan** und die **Pensenverteilung** (das Stoffverzeichnis) bei, zwei Tabellen, die außerdem in dem Klassenzimmer aufgehängt werden müssen. Das Ganze nennt man zweckmäßig den Gesamt-Lehrplan, weil es, wenn auch nur in den Grundzügen, die gesamte Unterrichtsthätigkeit einer ganz bestimmten Schule darstellt. Einige teilweise sehr ausführliche und wertvolle Lehrpläne für Volksschulen aller Kategorieen sind amtlich veröffentlicht worden, z. B. der Normallehrplan für die Volksschulen im Königreich Württemberg vom 21. Mai 1870; die Lehrpläne für Bürgerschulen und die verschiedenen Kategorieen der allgemeinen Volksschulen in Österreich vom 18. Mai 1874; der Lehrplan für einklassige Schulen im Regierungsbezirk Oppeln vom 18. Januar 1873; der Normallehrplan für die Volksschulen in Berlin vom 3. Juni 1873; der Unterrichtsplan für einklassige Volksschulen im Regierungsbezirk Düsseldorf vom 26. März 1873; desgl. für zweiklassige Volksschulen vom 20. März 1873; desgl. für die dreiklassige Volksschule mit zwei Lehrern vom 30. März 1873; desgl. für die dreiklassige Volksschule mit drei Lehrern vom 30. März 1873; desgl. für vierklassige Volksschulen vom 5. April 1873; desgl. für fünfklassige Volksschulen vom 6. April 1873; die Verfügung der Königlichen Regierung zu Trier, die Schulen mit zwei Lehrern und drei Klassen betreffend, vom 24. Februar 1874; die Anweisung zur Ausführung der Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschulwesen im Regierungsbezirk Merseburg, vom 28. Februar 1873; die Grundlinien für die Lehrpläne der evangelischen Schulen im Großherzogtum Oldenburg vom 20. Juni 1859 und 21. Mai 1862; die Ministerial-Verordnung über die innere Einrichtung des Volksschulwesens im Großherzogtum Sachsen vom 20. März 1875; die Verordnung, die Einteilung der Volksschulen in Klassen und Abteilungen und den Lehrplan für die Volksschulen im Großherzogtum Hessen betreffend, vom 2. Dezember 1874; der Lehr- und Unterrichtsplan für die einklassigen Volksschulen des lübeckischen Freistaates vom 9. Juni 1876; der Lehrplan für die Halbtagsschule des Fürstentums Schaumburg-Lippe 1876; die Bestimmungen über das Mädchenschulwesen in Preußen vom 31. Mai 1894 u. a. (s. Kellers Deutsche Schulgesetz-Sammlung).

Die Lehrpläne in den einzelnen Fächern pflegt man auch wohl „Lehrgänge" zu nennen. Diesterweg nennt sogar die Pensenverteilung (das Stoffverzeichnis) „Lehrgang". Zweckmäßiger ist es, das Wort **„Lehrgang"** zu anderm Gebrauch sich vorzubehalten. Es ist Sache der speziellen Methodik, anzugeben, welcher Gang bei der Bearbeitung eines kleinern oder größern Lehrabschnittes oder auch eines ganzen Lehrfaches in dieser oder jener Klasse, an dieser oder jener Stelle des Kursus einzuschlagen ist; ob man nämlich die Schüler in einer geraden Linie oder in konzentrischen Kreisen (z. B. in der Naturgeschichte), analytisch oder synthetisch (z. B. beim ersten Leseunterricht), regressiv oder progressiv (z. B. in der Geschichte) zur Erkenntnis und Aneignung des betreffenden Materials führt.

Mehrklassige Schulen bedürfen, zumal wenn in denselben das Fachsystem angewandt wird, eines **Arbeitsplanes** für die Schüler, damit diese mit häuslichen Arbeiten nicht überbürdet werden. Der Arbeitsplan enthält in Kolonnen die Bezeichnung der Wochentage, der anzufertigenden Arbeiten und der darauf zu verwendenden Zeit:

Zu liefern und zu arbeiten für den	Schriftlich	Zeitberechnung	Mündlich	Zeitberechnung	Summa
		St.		St.	
Montag	Rechenarbeit	1	Eine bibl. Geschichte lesen	1/2	2 1/2
			Ein Stück im Lesebuch lesen	1/2	
			Gesangtext lernen . .	1/2	
u. s. w.					

Zweiter Abschnitt.

Die äußern Schuleinrichtungen.

Dazu rechnen wir, als für die Schulerziehung vorzugsweise von Bedeutung:

A. Das Klassen- und Abteilungswesen, die Lokation;
B. die Schulzeit;
C. den Schulraum;
D. die disziplinarischen Anordnungen;
E. das Helfersystem.

A. Das Klassen- und Abteilungswesen. Die Lokation.

Heil'ge Ordnung, segensreiche
Himmelstochter, die das Gleiche
Frei und leicht und freudig bindet,
Die der Städte Bau gegründet,
Die herein von den Gefilden
Rief den ungesell'gen Wilden,
Eintrat in der Menschen Hütten,
Sie gewöhnt zu sanften Sitten
Und das teuerste der Bande
Wob, den Trieb zum Vaterlande.
(Schiller.)

1. Die normalen Volksschuleinrichtungen.

Normale Volksschuleinrichtungen sind die mehrklassige Volksschule (5), die Schule mit 2 Lehrern (4) und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule (2) oder die Halbtagsschule ist (3).

2. Die einklassige Volksschule.

In der einklassigen Volksschule werden Kinder jedes schulpflichtigen Alters in ein und demselben Lokale durch einen gemeinsamen Lehrer gleichzeitig unterrichtet. Die Zahl derselben soll nicht über 80 steigen.

In der einklassigen Volksschule erhalten die Kinder der Unterstufe in der Regel wöchentlich 20, der Mittel- und Oberstufe 30 Lehrstunden, einschließlich des Turnens für die Knaben und der weiblichen Handarbeiten für die Mädchen.

3. Die Halbtagsschule.

Wo die Anzahl der Kinder über 80 steigt oder das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl nicht ausreicht und die Verhältnisse die Anstellung eines zweiten Lehrers nicht gestatten; sowie da, wo andere Umstände dies notwendig erscheinen lassen, kann mit Genehmigung der Regierung die Halbtagsschule eingerichtet werden, für deren Klassen zusammen wöchentlich 32 Stunden angesetzt werden.

4. Die Schule mit zwei Lehrern.

Sind zwei Lehrer an einer Schule angestellt, so ist der Unterricht in zwei gesonderten Klassen zu erteilen. Steigt in einer solchen Schule die Zahl der Kinder über 120, so ist eine dreiklassige Schule einzurichten. In dieser kommen auf die dritte Klasse wöchentlich 12, auf die zweite Klasse wöchentlich 24, auf die erste Klasse wöchentlich 28 Lehrstunden.

5. Die mehrklassige Volksschule.

In Schulen von drei und mehr Klassen, soweit dieselben nicht unter 4 fallen, erhalten die Kinder der untern Stufe wöchentlich 22, die der mittlern 28, die der obern 30 bis 32 Unterrichtsstunden.

6. Die Trennung der Geschlechter in der Schule.

Für mehrklassige Schulen (5) ist rücksichtlich der obern Klassen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert. Wo nur zwei Lehrer angestellt sind, ist eine Einrichtung mit zwei bezw. drei aufsteigenden Klassen derjenigen zweier nach den Geschlechtern getrennten einklassigen Volksschulen vorzuziehen.

12. Die Gliederung der Volksschule.

Die Volksschule, auch die einklassige, gliedert sich in drei Abteilungen, welche den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der Kinder entsprechen. Wo eine Volksschule vier Klassen hat, sind der Mittelstufe zwei, wo sie deren sechs hat, jeder Stufe zwei Klassen zuzuweisen.

(Königr. Preußen, Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872.)

Die einfache Volksschule unterrichtet ihre Zöglinge in zwei oder mehreren nach Altersstufen geschiedenen Klassen. Die Schülerzahl einer Klasse darf 60 nicht übersteigen, und einem Lehrer sollen nicht mehr als 120 Kinder zum Unterricht zugewiesen werden. — Wo es das örtliche Bedürfnis erheischt, hat die Gemeinde neben der einfachen Volksschule oder anstatt derselben mittlere und höhere Volksschulen zu errichten. — Die Schülerzahl einer Klasse der mittlern Volksschule darf nicht über 50, die einer höhern Volksschule nicht über 40 steigen.

(Königr. Sachsen, Volksschulgesetz vom 26. April 1873.)

In ungeteilten einklassigen Volksschulen findet eine Gruppierung der Jugend in drei Abteilungen statt, von denen die 1. Abteilung das 1. Schuljahr, die 2. Abteilung das 2., 3. und 4. Schuljahr und die 3. Abteilung das 5., 6., 7. und 8. Schuljahr umfaßt. — In geteilten einklassigen Schulen mit Halbtagsunterricht zerfällt die Untergruppe in zwei Abteilungen, von denen die 1. Abteilung das 1. Schuljahr, die 2. Abteilung das 2. und 3. Schuljahr umfaßt; die Obergruppe enthält ebenfalls zwei Abteilungen, und zwar die 1. Abteilung das 4., 5. und 6. Schuljahr, die 2. Abteilung das 7. und 8. Schuljahr. — In zweiklassigen Volksschulen gliedert sich jede Klasse in zwei Abteilungen ꝛc. wie vorher.

(Österreich, Verordnung vom 18. Mai 1874.)

In jeder ungeteilten Schule sollen die Schüler in drei Abteilungen geteilt werden; die unterste Abteilung soll zwei Jahresklassen von Schülern, also die Kinder von 6—8 Jahren, die mittlere ebenfalls zwei Jahresklassen, also die Kinder von 8—10 Jahren, die obere Abteilung vier Jahresklassen, also die Kinder von 10—14 Jahren, befassen. — Jede der beiden Klassen einer zweiklassigen Schule soll vier Jahresklassen von Schulkindern befassen. Die Unterklasse soll wieder in zwei Abteilungen geteilt sein, welchen teils gemeinschaftlicher, teils abgesonderter Unterricht zu erteilen ist. (Oldenburg, Grundlinien ꝛc. vom 20. Juni 1859 und 21. Mai 1862.)

Die einklassige Schule gliedert sich in vier Abteilungen: 1. Abteilung: die Schüler des 1. Schuljahres; 2. Abteilung: die Schüler des 2. und 3. Schuljahres; 3. Abteilung: die Schüler des 4. und 5. Schuljahres; 4. Abteilung: die übrigen Schüler. — Der Unterricht im Sommer kann in zwei Hauptabteilungen gegeben werden (Sommerschule). (Württemberg, Normallehrplan vom 21. Mai 1870.)

Diese Gesetzesstellen machen uns mit den thatsächlichen Verhältnissen in betreff des Klassen- und Abteilungswesens bekannt. Als normale Volksschuleinrichtungen gelten die einklassige ungeteilte Schule (nicht in Sachsen), die einklassige geteilte Schule, die zweiklassige Schule mit zwei Lehrern, die dreiklassige Schule mit zwei Lehrern (überall zu erstreben, wo zwei Lehrer angestellt sind; einen Stundenplan für eine solche Schule s. Centralblatt der Unterrichtsverwaltung in Preußen 1874. Nr. 86; zwei Lehrpläne sind oben schon angeführt), die dreiklassige Schule mit drei Lehrern ꝛc.

Für die Erziehung ist es durchaus nicht gleichgiltig, ob die Klassenbildung so oder so vorgenommen wird. Dürfte man dabei bloß auf den Unterricht sehen, so würde man ohne Bedenken der mehrfach abgestuften Schule den Vorzug einräumen müssen.*) Allein es wird eben nicht allein durch den Unterricht erzogen, und so verlangt die Frage: **Welche Bedeutung hat das Klassenwesen für die Erziehung?** eine ausführliche Antwort.

Bei der Wichtigkeit, welche des Lehrers Persönlichkeit und Wandel für die Erziehung des Kindes haben, liegt es auf der Hand, daß die ungeteilte Schule, sofern nur ein braver Lehrer in ihr waltet, in erziehlicher Beziehung durch keine andere übertroffen werden kann. Allein die erziehliche Einwirkung auch des bravsten Lehrers findet ihre Grenzen, wenn die Schule gar zu stark besucht ist. Der Lehrer, dessen Auge und Ohr überall sein soll und muß, kann eben deswegen nicht ganz den einzelnen großen Abteilungen sich hingeben; die disziplinarische Ordnung wird öfter ungesehen durchbrochen; und selbst die Erteilung des Unterrichts wird um so schwieriger, je mehr die Kinderzahl wächst. Es wird endlich, auch wo der beste Lehrer sein Werk treibt, die Teilung wünschenswert und notwendig. Je weiter nun die Teilung fortgesetzt wird, desto mehr müssen die Lehrer bestrebt sein, in einem Geist zu arbeiten; und es bedarf der Einigung selbst in kleinen unterrichtlichen und disziplinarischen Dingen, wenn die Kinder nicht Schaden leiden sollen.

Wo mehr als drei Klassen eingerichtet werden müssen, da trennt man, wenigstens nach oben hin, die Geschlechter. Die erziehlichen Gründe für oder gegen die Trennung der Geschlechter sind von nicht geringem, aber nicht überall gleichem**) und nicht von allen gleich beurteiltem Gewicht; sie sind teils unterrichtlicher, teils disziplinarischer, teils sittlicher Natur. Alles in allem erwogen, werden wir sagen dürfen: „Eine Scheidung der Kinder nach den Geschlechtern darf in der Volksschule nie auf Kosten der Klasseneinteilung nach den Entwicklungsstufen stattfinden.“ Demgemäß wird denn auch fast überall verfahren. Häufiger also finden sich in der Volksschule die Geschlechter vereinigt als geschieden; und es ist Sache des Lehrers, daß er die aus der Vereinigung möglicherweise entspringenden, besonders sittlichen Nachteile sorgfältig, aber ohne bei den Kindern Aufsehen zu erregen, verhüte. So muß es sich von selbst verstehen, daß nicht Knaben und Mädchen durch einander sitzen, noch viel weniger zu gleicher Zeit die nämlichen Bedürfnisanstalten besuchen; daß der Lehrer im Unterrichte wie in der Zucht alles meide, was die Kinder veranlassen könnte, dem geschlechtlichen Unterschiede in ihren Gedanken nachzugehen; daß er bei

*) Diese würde noch Gediegeneres leisten, als sie nach meinen Erfahrungen leistet, wenn jeder Klassenlehrer 1. für das Pensum der nächst vorhergehenden Klasse und erst 2. für das Pensum seiner eigenen Klasse verantwortlich gemacht würde.

**) Anders ist es in der Stadt als auf dem Lande, anders mit den Kindern der höhern als der niedern Stände.

gewissen naturgeschichtlichen Dingen mit seinen Belehrungen an sich halte; daß er insbesondere das sechste Gebot mit großer Weisheit zu behandeln sich angelegen sein lasse.

Bei jeglicher Art von Schulen ist, und zwar zunächst im Interesse des Unterrichts, die Bildung von **Abteilungen** notwendig. Die ungeteilte Schule hat deren z. B. in Preußen drei, „welche den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der Kinder entsprechen", in Württemberg vier; und verschieden sind die Ansichten betreffs der Verteilung der Schüler in die einzelnen Abteilungen (s. oben die Gesetzesstellen). Die schwierige Praxis der einklassigen Volksschule, der Halbtagsschule und der Schule mit zwei Lehrern fordert die Bildung von *Unterrichtsabteilungen*, bei denen man sich an die Dreizahl der *Altersabteilungen* (Stufen) nicht binden kann. In zweckmäßiger Weise bringt man nämlich bei den genannten Schuleinrichtungen die Gesamtzahl der Schüler im Religionsunterricht in nur 2, dagegen im Lesen und Schreiben in 4, im Rechnen sogar in 5 Unterrichtsabteilungen. Die 2. Abteilung in der Religion umfaßt die Schüler der drei ersten Schuljahre, die 1. Abteilung alle übrigen Schüler. Die 4. Abteilung im Lesen und Schreiben umfaßt die Schüler des 1. Schuljahres (die Analphabeten), die 3. Abteilung die Schüler des 2. und 3. Schuljahres (die Fibelleser), die 2. liest die leichtern, die 1. die schwerern Stücke des Lesebuchs. Im Rechnen ist das Pensum der 5. Unterrichtsabteilung (1. Schuljahr) der Zahlenraum von 1—20, das Pensum der 4. Abteilung (2. und 3. Schuljahr) der Zahlenraum von 1—100, das Pensum der 3. Abteilung (4. Schuljahr) das Rechnen im größern Zahlenraum ꝛc. Falls die Schule nur im Sommer oder überhaupt in Halbtagsschule geteilt wird, werden nur die Schüler der ersten drei Schuljahre mit den genannten Unterrichtsabteilungen der Unterklasse zugewiesen. Sobald drei oder mehr Klassen einzurichten sind, wird, wenn es die Gesamtzahl der Schüler und die Größe der Klassen gestattet, die Unterklasse nur von den Kindern des ersten Schuljahres gebildet. Die einzelnen Abteilungen müssen als solche auch dem Auge des Fremden sofort erkennbar sein oder doch erkennbar gemacht werden können. Jedes Kind muß wissen, zu welcher Abteilung es in jedem Unterrichtsgegenstande gehört. Der Lehrer muß wissen, welches Pensum er mit jeder einzelnen Abteilung in jedem Schuljahre zu bewältigen hat.

Die gehörige Ausbildung des Abteilungswesens ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Fortgang des Unterrichts und selbst von unmittelbar *erziehlichem* Werte. Denn nur so kann jedes Kind angemessen beschäftigt werden, und nur dadurch wird sein Thätigkeitstrieb erweckt und befriedigt. Nur so kann ein Lehrplan fest eingehalten werden, und nur dabei ist ein des Weges und Zieles sich bewußter Fortgang des Unterrichts möglich. Nur so kann das Kind gewöhnt werden, den ihm gebührenden Platz in den gliedlichen Verhältnissen des Lebens nicht nur zu finden und einzunehmen, sondern auch auszufüllen und zu behaupten. Die Schulerziehung hat in diesem Stück einen wohl zu beachtenden Vorzug vor der Familienerziehung.

Innerhalb der Abteilungen hat jedes Kind seinen bestimmten Platz; nicht nach dem Werte, den es vor Gott hat, nicht nach dem Anfangsbuchstaben des Vaternamens ꝛc., sondern nach seinen Kenntnissen und Leistungen. Für die Erziehung ist dies sehr wichtig. Denn das Kind findet in der **Lokation** eine Ordnung wieder, deren Unentbehrlichkeit für jedes Gemeinschaftsleben ihm schon in der Familie (Platz bei Tische ꝛc.) zur Anschauung gekommen ist und ihm nun auch in dem Schulleben leicht zur Anschauung kommt. Es lernt einen andern Maßstab für Menschenwert kennen und achten, als der etwa im wohlhabenden elterlichen Hause angewandt wird, und erntet so einenfalls den Segen der Demut, andernfalls den Segen der Selbstachtung. Durch die Lokation in der Schule erkennt endlich das Kind deutlich, daß die durch Lernen erworbenen Kenntnisse kein Kinderspiel sind; es sieht in seinem Platz eine bestimmte Frucht seiner Kenntnisse; es wird angeregt zu einem erlaubten Wetteifer. Auch prägt sich in der Lokation gerade darin Gerechtigkeit aus, daß nur Kenntnisse, nicht aber Rang und Vermögen den Maßstab abgeben. Die Rücksicht auf besonderes Wohl- oder Übelverhalten ist bei der Lokation natürlich nicht ausgeschlossen (nach Palmer). Aller erzieh-liche Wert der Lokation geht verloren, wenn infolge zu häufigen Versetzens, namentlich um geringer Dinge willen, kein Kind auf seinem Platze recht fest wird (das sog. Certieren).*)

Zum Schluß dieses Abschnittes müssen wir noch über das Verhalten der Schüler gegen einander sprechen. Denn das Zusammenleben der Schüler in Klassen und Abteilungen, das Zusammensein und Zusammenarbeiten größerer Kinder mit kleinern, fähigerer mit unfähigern ist für deren Erziehung von großer Bedeutung. Es ist ohne weiteres klar, daß in dieser Beziehung die ungeteilte Schule vor jeder mehrfach geteilten den Vorzug hat. Das Beispiel der Großen ist für die Kleinen, die Hilfsbedürftigkeit, die Unbefangenheit, die Unschuld der Kleinen ist für die Großen sowohl während des Unterrichts als in den Zwischenstunden, sowohl beim Kommen als Gehen von weitreichendem Einfluß. In mehrfach abgestuften Schulen fallen die aus der Altersverschiedenheit sich ergebenden erziehlichen Einflüsse weniger oder mehr hinweg. Überall aber hat der Lehrer dafür zu sorgen, daß seine Schüler wie Brüder einträchtig bei einander wohnen, daß der Starke dem Schwachen zur Seite stehe, der Sittsame dem Unsittigen, der Reinliche dem Unreinlichen, der Ehrliche dem Unehrlichen als Muster erscheine, daß die Kinder gegenseitig sich achten und lieben, an einander sich abschleifen, mit einander Freud und Leid teilen lernen. Einer großen Zahl einzelner Gebote bedarf es dabei nicht. Vielmehr kommt es darauf an, die zweite Tafel des Gesetzes als eine auch der Schulgemeinschaft von Gott selbst gegebene Richtschnur erkennen und fühlen zu lassen und so für das durch dieselben göttlichen Gebote geregelte Verhalten in den künftigen Lebensstellungen vorzubereiten.

*) Vgl. Diesterweg (I. Tl. S. 163).

B. Die Schulzeit.

Gebraucht die Zeit, sie geht so schnell von hinnen,
Doch Ordnung lehrt euch Zeit gewinnen.
(Goethe.)

Wir haben ins Auge zu fassen: 1. die Stundenzahl; 2. die Stundenlage; 3. den Stundenplan; 4. die Ferien.

1. In der einklassigen Volksschule verteilen sich die **Stunden** auf die einzelnen Gegenstände und Stufen wie folgt:

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	5	5
Deutsch	11	10	8
Rechnen | Raumlehre	4	4	5
Zeichnen	—	1	2
Realien	—	6	6
Singen	1	2	2
Turnen | (Handarbeit)	—	2	2
	20	30	30

In der mehrklassigen Schule:

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	4	4
Deutsch	11	8	8
Rechnen	4	4	4
Raumlehre	—	—	2
Zeichnen	—	2	2
Realien	—	6	6 (8)
Singen	1	2	2
Turnen | (Handarbeit)	2	2	2
	22	28	30 (32)

In der Halbtagsschule und in der Schule mit 2 Lehrern und 3 Klassen treten die nötigen Veränderungen nach Maßgabe des Bedürfnisses ein.

Aufstellungen wie die vorstehenden — wir nennen sie *Lektionspläne*, in Österreich heißen sie „Stundenausmaße" — finden sich fast überall als Anordnungen der Schulbehörden, und wesentliche Unterschiede bestehen, wenigstens was die Gesamtzahl der Stunden betrifft, zwischen den verschiedenen Aufstellungen nicht.

Die höhern Stundenzahlen, bereits in den Schulordnungen des 17. Jahrhunderts fast allgemein vorgeschrieben, hat man seitdem, wo obrigkeitliche Festsetzungen stattfanden, meist beibehalten; wenigstens im Prinzip. In der Wirklichkeit dagegen ist, um den Bedürfnissen des Hauses zu genügen, für den Sommer die sog. *Sommerschule* mit täglich 2—3 Stunden Schulzeit zugelassen worden; und wo das Schulzimmer zu klein oder die Gemeinde nicht im stande war, einen zweiten, dritten Lehrer anzustellen, hat man fürs ganze Jahr *geteilte Schule* oder *Halbtagsschule* mit täglich 2—3 Stunden einrichten lassen.

Bei gewissenhafter Beobachtung dieser Bestimmungen kann allen Ansprüchen genügt werden, welche an die Volksschule als an eine Erziehungsanstalt gemacht werden. Denn täglich höchstens 4 Stunden für die jüngern, höchstens 6 Stunden für die ältern Schüler sind ausreichend, um die Erziehungszwecke, welche der Schule zu stellen sind, zu erreichen. Auch haben dabei die Kinder Zeit genug zur Erholung von der gehabten geistigen Anstrengung, zur Bewegung in der freien Luft und zu praktischen Beschäftigungen. Andererseits sind höchstens 32 Unterrichtsstunden wöchentlich auch nicht zu viel, als daß dem Lehrer dabei die Kraft, Frische und Ausdauer, deren er bei der Verrichtung seines Erziehungsgeschäftes bedarf, so bald verloren gehen könnte. Dagegen müssen, wenigstens für die größern Schüler, täglich 2—3 Unterrichtsstunden als eine zu geringe Stundenzahl erscheinen. Der Schule wird ja die Mitteilung geordneter Kenntnisse von der Familie in der Regel ganz überlassen, der übrigen schon einmal berührten Mängel der Familienerziehung hier zu geschweigen.

Dennoch sind es vorzugsweise erziehliche Gründe, aus welchen die verkürzte Schulzeit der Halbtagsschule ausnahmsweise zugelassen wird. Wo nämlich die Zahl der Schüler über 80 steigt, da kann, zumal in einer ungeteilten Schule, auch die beste Lehrerkraft nicht überall hinreichen und ermattet vor der Zeit. Wo das Schullokal zu klein ist, da treten der Erreichung des Erziehungszweckes diejenigen Hindernisse entgegen, welche wir bei der Besprechung des Schulraumes (S. 142 ff.) kennen lernen werden. Wo, wie dies in ackerbautreibenden und Fabrikgegenden der Fall ist, nur bei halber Schulzeit ein regelmäßiger Schulbesuch erreicht werden kann, da hält man vor allem auf letztern, als auf eine von den Grundbedingungen eines ersprießlichen Fortschreitens im Erziehungswerk der Schule. Wenn nun dazu noch die andere Grundbedingung: ein Lehrer mit der erforderlichen Tüchtigkeit, vorhanden ist, dann wird auch bei täglich nur dreistündigem Unterricht allen billigen Anforderungen an die Schule Genüge geleistet werden können. — Übrigens besteht im Königreich Sachsen die Halbtagsschule als normale Schuleinrichtung, die ungeteilte Schule nicht.

In ackerbautreibenden Gegenden werden die Kinder besonders nur im Sommer der Schule entzogen, und es wird dann nur für diese Zeit Unterricht in geteilten Abteilungen und mit verkürzter Schulzeit, die sog. Sommerschule, eingeführt, während den Winter hindurch wieder beide Klassen vereinigt werden. Aus naheliegenden Gründen wird die Sommerschule von den jüngern Kindern sehr regelmäßig besucht. Diesen Umstand muß der Lehrer einer solchen Schule zur Hebung derselben nützen. Jetzt kann er sich den Kleinen vorzugsweise hingeben und sie durch geistige Weckung und sichere Begründung der Fundamente tüchtig machen für die Teilnahme an dem wieder bevorstehenden ungeteilten Unterrichte, in welchem er alsdann den ältern Schülern erhöhte Sorgfalt zuzuwenden hat. Über die beste Teilung der Schüler bei der Einrichtung der Halbtags- und Sommerschule s. das vorhergehende Kapitel über das Klassen- und Abteilungswesen.

Die Stundenzahl erleidet erhebliche Verkürzungen durch die Schulversäumnisse. Diese behindern, wie jeder Lehrer zu seinem Leid erfahren muß, die Erziehung nicht nur der versäumenden, sondern aller Schüler. In dem Kampfe dagegen darf der Lehrer sich nicht allein auf polizeiliches Eingreifen verlassen, sondern muß selbst eintreten. Das geschieht einerseits durch geeignete direkte Einwirkung auf die Eltern; andererseits dadurch, daß der Lehrer den Eltern und Kindern die Schule nach allen Beziehungen hin lieb und unentbehrlich zu machen sucht. Wie die Schulversäumnisse zu behandeln sind, das ist überall durch Anordnungen der Behörden bestimmt, für Braunschweig z. B. durch die Verordnung vom 24. Januar 1871; für Württemberg durch den Erlaß vom 3. Januar 1873; für Bremen durch die Verordnung vom 8. März 1870; für Bayern durch die Verfügung vom 13. Juli 1873; für den Regierungsbezirk Köslin durch die Verfügung vom 2. Juli 1867; für den Regierungsbezirk Breslau durch die Verfügung vom 13. September 1876 u. a.

2. In betreff der **Stundenlage** sind hie und da Anordnungen seitens der betreffenden Schulbehörden erlassen worden. In der Regel läßt man die Unterrichtsstunden den Sommer hindurch nicht vor 7, den Winter hindurch nicht vor 8 Uhr beginnen; die Nachmitttage des Mittwochs und Sonnabends sind schulfrei; die Gesamt-Stundenzahl der ganzen Tage teilt man in zwei ungleiche Teile und legt den größern Teil der Stunden auf den Vormittag; die Mittagspause pflegt man bis 1 Uhr dauern zu lassen. Wo Abänderungen von der Regel vorkommen, mögen mitunter die persönlichen Wünsche der Lehrer mitgesprochen haben. Selbstverständlich aber darf die Entscheidung nur in der Beantwortung der Frage gesucht werden: Welche Bedeutung hat die Stundenlage für die Lösung der Hauptaufgabe der Schule?

Da die Morgenstunde auch für die Schularbeit Gold im Munde hat, so kann man den Sommeranfang der Schule um 7, für ältere Schüler manchmal sogar um 6 Uhr nicht als zu früh bezeichnen. Noch früher zu beginnen, gestattet das Alter der Schüler und in manchen Schulen die Weite der Schulwege nicht. Selbst gegen den Anfang um 6 Uhr wird, wenigstens in den Städten, von seiten des Hauses leicht Widerspruch erhoben werden. Im Winter ist es wegen der Kürze der Tage am ratsamsten, um 8 Uhr zu beginnen und um 3 Uhr zu schließen, so daß vormittags 4 Stunden gehalten werden und die Mittagspause von 12 bis 1 Uhr fällt. Vier Vormittagsstunden empfehlen sich überhaupt deswegen, weil der Vormittag an sich die bessere Arbeitszeit ist. Die Länge der Mittagspause im Sommer hängt einzig von den Umständen des Ortes ab. Hier wünscht man eine längere Mittagspause, um die ältern Kinder zur Besorgung des Mittagsessens zu haben; dort eine kürzere, damit die Kinder nach der Schulzeit einige zusammmenhängende Stunden hindurch zu häuslichen oder Feldarbeiten benutzt werden können. Aus letzterm Grunde ist es denn auch in manchen Gegenden herkömmlich geworden, den Sommer hindurch alle 6 Unterrichtsstunden auf den Vormittag (6—12 Uhr) zu legen, so daß bei geteilter Schule die erste

Abteilung von 6—9, die zweite von 9—12 unterrichtet wird. Diese für die Kinder wie für den Lehrer unzweckmäßige Stundenlage läßt sich doch da rechtfertigen, wo auf keine andere Weise ein regelmäßiger Schulbesuch zu erzielen ist.

3. Nach dem Lektionsplan (s. unter 1) ist der **Stundenplan,** d. i. die wohlberechnete, übersichtliche Verteilung der einzelnen Lektionen auf die einzelnen Tage und Tagesstunden, aufzustellen. Es würde uns zu weit führen, wenn wir hier Stundenpläne für die verschiedenen Arten von Schulen aus älterer und neuerer Zeit zur Beurteilung wiedergeben wollten, so interessant und lehrreich diese Sache auch sein möchte (vgl. die oben angeführten Lehrpläne). Aber auf die pädagogischen Gesichtspunkte müssen wir aufmerksam machen, welche bei der Anfertigung von Stundenplänen maßgebend sind. a. Hinsichtlich des Lektionswechsels ist an einem stündlichen, für jüngere Schüler und für manche Fächer sogar an einem halbstündlichen Wechsel festzuhalten; denn durch das Einerlei wird das Kind ermüdet, durch den Wechsel erfrischt. Lektionen, in welchen der Gesichtssinn einseitig angestrengt wird, dürfen nicht auf einander folgen. b. Hinsichtlich der Tageszeit ist der Religionsunterricht in die erste Tagesstunde zu legen, sodann folgt Lesen und Schreiben, mit den in der Zwischenpause gewonnenen frischen Kräften geht's an den Rechenunterricht, den Schluß bilden die Realien. Singstunden setzt man nicht unmittelbar vor dem Hinausgehen, Schreib- und Zeichenstunden wenigstens im Winter nicht von 3—4 Uhr an. c. Hinsichtlich der Verteilung der Lektionen auf die Tage steht nur so viel fest, daß man auf den Sonnabend die Perikopenstunde und in die Nähe des Sonntags eine Singstunde legt; beides wegen der Vorbereitung auf den Sonntag.

So weit hängt die erziehliche Bedeutung des Stundenplanes mit dem Unterricht zusammen; sie erstreckt sich aber noch weiter. Schon dies ist nicht ohne erziehlichen Wert, wenn der genannte Plan überhaupt da ist, wenn er sauber liniiert, geschrieben und eingefaßt an der Klassen- oder Schrankthür in einer dem Auge wohlthuenden Weise befestigt ist. Allein die Hauptsache ist doch diese, daß derselbe als unverbrüchliches Gesetz gelte. Deshalb muß der Lehrer jede einzelne Unterrichtsstunde dem Stundenplane gemäß pünktlich anfangen und schließen. Er darf auch nicht in der vermeintlich besten Absicht etwa die Religionsstunde über die vorgeschriebene Zeit hinaus ausdehnen und die auf diese Weise andern Lektionen entzogene Zeit zum Schlusse des Vor- oder Nachmittagsunterrichts zugeben wollen. Er muß für seine Person gut präpariert sein: auf das ganze Schuljahr durch Anfertigung resp. Abänderung der Pensenverteilung 2c., auf die einzelne Lektion durch Ausarbeitung, Entwurf 2c. Er muß, was sonst zur Vorbereitung auf den Unterricht gehört, vor der Stunde auch wirklich vorbereiten, was der Stundenplan nicht gestattet (Plaudereien mit einzelnen Schülern über häusliche Angelegenheiten, Besorgung irgend welcher Geschäfte 2c.) aus der Unterrichtsstunde fern halten. Nur wenn er so selbst seinem Stundenplane sich unterwirft, wird er von seinen Schülern verlangen können, daß diese auf die Lektionen

äußerlich und innerlich sich tüchtig vorbereiten, während der Lektionen des Hinausgehens zur Befriedigung von Bedürfnissen sich entwöhnen und den Schluß der Lektionen nicht unruhig herbeisehnen. So werden die zur Erziehung Anbefohlenen diejenige Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Treue im kleinen, welche sie aus ihrem Stundenplan gelernt haben, als Erziehungssegen auch in das elterliche und später eigene Haus mit fortnehmen.

4. Die **Ferien**, d. h. die schulfreien Zeiten, die teils der kirchlichen Festtage, teils der Erholung des Lehrers und der Schüler, teils der sich häufenden ländlichen Arbeiten wegen gegeben werden, sind ihrer *Dauer* und, soweit dabei ein Spielraum sein kann, ihrer *Lage* nach von jeher durch die Behörden festgesetzt worden.*) Fast überall hat man sie gegenwärtig auf 8—10 Wochen des Jahres beschränkt, so daß auf die Festzeiten 3—4, auf die Erntezeiten 5—6 Wochen kommen. Während nun die Festferien überall, wenn auch nicht dieselbe Dauer, so doch dieselbe Lage haben, müssen die Ernteferien in verschiedenen Gegenden nach Dauer und Lage verschieden sein, je nachdem in den Gegenden der Getreide-, Wein-, Hopfen-, Tabak- oder Kartoffelbau vorherrschend ist und die Erntezeiten gemäß den klimatischen Verhältnissen früher oder später fallen. Der Lehrer hat überall mit den bestehenden Bestimmungen sich bekannt zu machen und dieselben gewissenhaft zu beachten, insbesondere muß er seine persönlichen Wünsche dem allgemeinen Besten willig unterordnen lernen.

Ihre Bedeutung für die Schulerziehung haben die Ferien vornehmlich als Erholungszeiten für den Lehrer wie für die Schüler. Je angestrengter die Schularbeit gewesen ist, desto erfrischender wirken diese Erholungszeiten auf Geist und Leib, und je erfrischender diese Wirkung, desto ersprießlicher geht die Schularbeit von neuem vorwärts.**) Dagegen entspringen der Schulerziehung *Nachteile* aus den Ferien, wenn diese zu lange ausgedehnt werden, so daß die Zeit für die Schularbeit fühlbare Verkürzungen und die Schulzucht zu lange Unterbrechungen erleidet, auch dann, wenn nicht für eine angemessene Beschäftigung der Schüler gesorgt wird. Erhebliche Schularbeiten sind zwar für die Ferien nicht aufzugeben. Wo aber die Schüler in denselben durch das Haus nicht in Anspruch genommen werden, da muß der Lehrer je nach den Umständen sie anweisen zu Handarbeiten im Hause und Garten, zu Spaziergängen und Reisen, zu Pflanzen- und Käfersammlungen 2c. Gerade die Ferien sind die Zeiten der Verführungen, z. B. auch zu geschlechtlichen Verirrungen. — Endlich sind die Ferien für die Schulerziehung nachteilig, wenn sie eine den örtlichen Verhältnissen nicht entsprechende Lage erhalten. Im letztern Falle wird nicht nur der Schulbesuch ein unregelmäßiger, sondern die Eltern der Kinder treten auch in Widerspruch zu den Forderungen, welche die Schule an die Kinder macht. Diese selbst aber treiben sich zu großem sittlichen Schaden in der Ferienzeit müßig umher, während sie, da sie die Schule wieder besuchen sollten, auf

*) Es muß hier die Ferienordnung der betreffenden Behörde zur Besprechung kommen.

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 222 f.

Befehl der durch Feldarbeit bedrängten Eltern zu Hause bleiben und deren Klage über ungerechte Ansprüche der Schule anhören müssen. Müßiggang ist zwar jetzt nicht zu befürchten, aber die Schularbeit leidet den erheblichsten Abbruch. Dazu werden diese der Schule so lange entzogenen und nun halb verwilderten Kinder, wenn sie sich endlich wieder sehen lassen, auch den zur rechten Zeit Gekommenen zum Hemmschuh und bösen Exempel. — Jahrmarktsferien sind immer und überall verwerflich.

C. Der Schulraum.*)

Ein Mann, der recht zu wirken denkt,
Muß auf das beste Werkzeug halten.
(Goethe.)

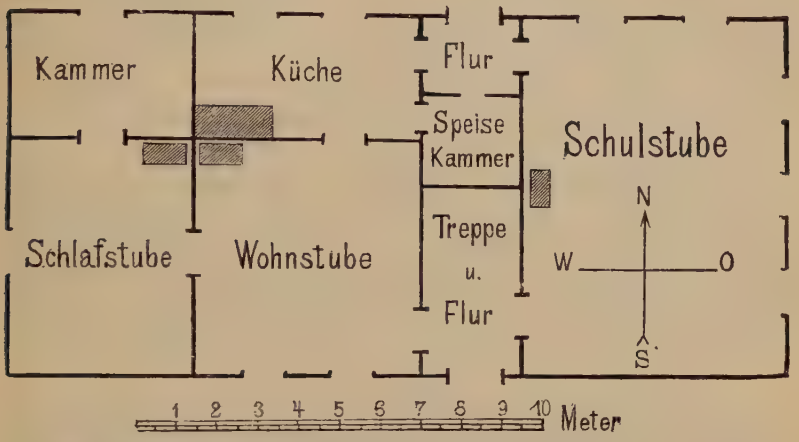
Bei der Besprechung des Schulraumes und seiner Bedeutung für die Erziehung ist ins Auge zu fassen: 1. das Schulhaus;**) 2. das Schulzimmer; 3. der Schulhof mit dem Spiel- und Turnplatz und dem Schulgarten.

1. Nebenstehende Pläne machen uns mit dem Schulhaus zu N. bekannt. Es ist bei der Anlage desselben auf eine passende **Lage** gehalten worden. Diese wird bestimmt durch die Stille, die Erreichbarkeit, die Gesundheitsverhältnisse und die Himmelsgegenden. Belebte, besonders vielbefahrene städtische Straßen, vielbenutzte Landwege, Plätze, an denen Scheunen, eine Schmiede, ein vielbesuchtes Gasthaus stehen, eignen sich nicht zu Stätten für eine Bildungsanstalt. Das Schulhaus muß so liegen, daß es von den Kindern leicht erreicht werden kann. Es ist dieser Punkt besonders bei solchen Schulhäusern ins Auge zu fassen, welche größern Schulsozietäten zugehören oder in sumpfigen, von tiefen Gräben durchzogenen oder aus andern Ursachen unwegsamen Gegenden liegen. Das Schulhaus muß fern von Düngerstätten, ver-

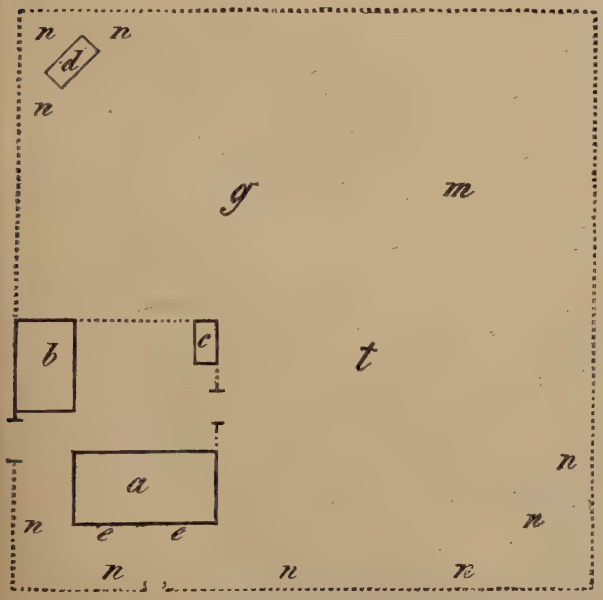
*) Wo ein normalmäßig eingerichteter Schulraum sich findet, und bei den meisten Seminaren ist dies ja gegenwärtig der Fall, da wird man wohl thun, das Folgende auf Grund der Besichtigung, Ausmessung und Berechnung des Schulraums, seiner Geräte ꝛc. zu entwickeln. — Andernfalls können die von den Schulbehörden in betreff des Schulraums gegebenen Vorschriften der Besprechung zu Grunde gelegt werden. Von besonderer Wichtigkeit sind: für Preußen der Ministerial-Erlaß vom 15. November 1895; für Württemberg die Verfügung vom 28. Dezember 1870; für Österreich der Erlaß vom 9. Juli 1873; für das Königreich Sachsen die Verordnung vom 3. April 1873; für das Großherzogtum Sachsen die Verordnung vom 10. November 1875; für das Großherzogtum Hessen der Erlaß vom 31. Juli 1876; für Oldenburg das Regulativ über den Bau und die Einrichtung der Schulhäuser für die evang. Volksschulen von 1887. Die neueste Verfügung auf dem Gebiete des Schulhausbaues und die den zeitgemäßen Forderungen wohl am meisten entsprechende ist die Ministerial-Verordnung für das Großherzogtum Baden vom 14. November 1898, die Schulhausbaulichkeiten betreffend. Außerdem giebt es eine Menge Spezial-Verfügungen, betr. die Größe, Heizung, Ventilation der Schulzimmer, die Einrichtung der Subsellien, der Abtritte, des Turnplatzes ꝛc.

**) Litteratur: Höpfner, Ausstattung und Einrichtung der Schulen und Schulräume nach den Anforderungen der Neuzeit. Berlin 1898; ferner „Das Schulhaus", eine in Großenhain erscheinende Monatsschrift.

pesteten Höfen, sumpfigen Gräben, Kloaken, auf einem felsigen, wenigstens festen und trockenen Untergrunde, frei über der Erde und frei für den Luftzug stehen. Die Lage hinsichtlich der Himmelsgegenden wird durch das Schulzimmer bestimmt, welches mit seiner Hauptfensterseite nach Osten oder Südosten sehen muß.



(Ein ferneres Wohnzimmer für den Lehrer befindet sich auf der östlichen Giebelseite des Hausbodens.)



a Schulhaus.
b Stallungen.
c Aborte.
d Bienenstand.
e Spalierobst.
g Gemüsegarten.
t Turnplatz.
m Baumschule, ökonomische u. technolog. Pflanzen.
n Blumen, Sträucher, Bäume.

Den **Grundplan** unsers Schulhauses und Schulgrundstückes lassen die Zeichnungen im einzelnen erkennen. Bei der Gliederung des ganzen Schulgrundstückes sind günstige Bedingungen angenommen, die sich nicht überall ganz, aber doch nahezu erfüllen lassen. — Ein allgemein geltender Grundplan für Schulhäuser kann wegen der Verschiedenartigkeit der Schulen und der Bedürfnisse der in dem Schulhause wohnenden Lehrer nicht angegeben werden. Daß derselbe in erster Linie durch das (oder die) Schulzimmer und erst in zweiter Linie durch die Wohnungsbedürfnisse der Lehrer bedingt ist, versteht sich von selbst.

2. Das Schulzimmer ist seiner Ausdehnung, Ausstattung und Behandlung nach ins Auge zu fassen.

Die **Ausdehnung** eines Schulzimmers nach Länge und Breite ist einerseits durch die Zahl der Schüler, andererseits durch physikalische und bautechnische Gründe bedingt. In der Zeichnung ist die in Preußen höchste zulässige Anzahl gleichzeitig zu unterrichtender Schüler (80) vorausgesetzt. In Preußen sind durch Ministerial-Erlaß vom 15. November 1895 für das Schulzimmer folgende Abmessungen vorgeschrieben:

Die Abmessungen eines Schulzimmers sind abhängig:

1. in Bezug auf die Grundfläche:
   von der Zahl, Anordnung und Abmessung der Plätze, von der Anordnung der Freiräume, von der Lage der Thür und der Stellung des Ofens;
2. in Bezug auf die Höhe:
   von der Bedingung, daß bei größtmöglicher Besetzung für jedes Kind ein ausreichender Luftraum vorhanden ist, und daß die von den Fenstern entferntest gelegenen Plätze noch gutes Licht erhalten.

Als Grundsatz für die Größe und Zahl der Schulzimmer gilt die Regel, daß einklassige Schulen im allgemeinen nicht über 80 Kinder zählen und daß bei mehrklassigen Schulen nicht über 70 Kinder gemeinsam unterrichtet werden sollen.

Für die Plätze sind nach der Größe der Kinder in drei Abstufungen folgende Maße anzunehmen:

	Breite	Tiefe
für kleine Kinder	0,50 m	0,68 m
„ mittlere „	0,52 „	0,70 „
„ große „	0,54 „	0,72 „

Nur wenn die örtlichen Verhältnisse zur größten Sparsamkeit zwingen, dürfen die Platzbreiten

für kleine Kinder . . . . . auf 0,48 m
„ mittlere „ . . . . . „ 0,50 „
„ große „ . . . . . „ 0,52 „

herabgemindert werden.

Auf einer Bank sollen höchstens 5 Kinder neben einander sitzen. Für den Lehrersitz sind mindestens 1,20 m Breite und 2,50 m Länge zu rechnen.

Die erste Bankreihe muß von der Wand, an welcher sich der Lehrersitz befindet, mindestens 1,70 m, die letzte Bank von der Rückwand mindestens 0,30 m entfernt sein und der Abstand der Bänke von der Fensterwand mindestens 0,40 m betragen. Der Mittelgang zwischen den Bänken soll 0,50 m und der Gang an der inneren Längswand mindestens 0,60 m breit sein.

Die Thür des Schulzimmers ist, wenn irgend thunlich, so zu legen, daß der Lehrer beim Eintritt den Kindern ins Gesicht sieht, und daß diese möglichst schnell ihre Plätze einnehmen und verlassen können. Erwünscht ist es auch, daß der Lehrer von seinem Sitz aus die Thür übersehen kann. Der Ofen ist am besten an der den Fenstern gegenüberliegenden Längswand, etwa in der Mitte derselben, aufzustellen. Nur bei kleinen Klassen empfiehlt es sich, ihn in eine Ecke zu rücken. Der nächste Sitzplatz muß vom Ofen mindestens 0,80 m entfernt sein.

Als allgemeine Regel ist zu beachten, daß Tiefklassen bei ländlichen Schulbauten grundsätzlich ausgeschlossen sind, und daß ein Schulzimmer höchstens 9,70 m lang und höchstens 6,50 m tief sein soll. Die äußerste Grenze von 9,70 m für die Länge des Schulzimmers ist nur dann zu wählen, wenn eine wesentliche Ermäßigung der Höhe und damit eine leichtere Erwärmung des Schulzimmers erzielt wird.

Jedes Schulzimmer soll *mindestens* 3,20 m *im Lichten hoch* sein. Dieses Maß ist aber gegebenen Falls je nach der Schülerzahl und der Zimmertiefe um so viel zu erhöhen, daß *auf jedes Kind mindestens* 5,25 cbm *Luftraum entfallen, und daß der senkrechte Abstand der Fensterstürze vom Fußboden mindestens halb so groß ist als der wagerechte Abstand von der inneren Längswand*. Diese beiden aus hygienischen Gründen unerläßlichen Forderungen werden sich bei geeigneter Lage und Konstruktion der Fensterstürze in Gegenden mit rauhem Klima auch bei stark besetzten Klassen mit der Mindesthöhe von 3,20 m erfüllen lassen, so daß die ausreichende Erwärmung solcher Schulzimmer im Winter nicht in Frage gestellt wird.

Die Zahl der Fenster ist durch die Größe des Schulzimmers bestimmt. Ihre Entfernung von einander ist eine möglichst geringe, weil breite Fensterpfeiler das Zimmer zu sehr verdunkeln. Die Lage der Fenster ist derartig, daß die Hauptmasse des Lichtes nur von einer Seite kommt; das unterstützende Nebenlicht trifft die Schüler von hinten.

Zur **Ausstattung** des Schulzimmers gehören die *Schulgeräte*, *Lehrmittel* und *Bilder*. Die wichtigsten *Schulgeräte* sind die Schultische (Schulbänke, Subsellien). Das für die Gesundheit der Schüler am wenigsten Nachteilige möchte wohl dies sein, wenn jedem einzelnen Kinde ein besonderer, seinen Körperverhältnissen angepaßter Tisch und Stuhl gegeben werden könnte, wiewohl auch dann noch ohne sorgfältige Achtsamkeit des Lehrers auf gute Haltung der Schüler nicht zu rechnen sein würde. Allein der Kostenpunkt spielt hier eine große Rolle, weshalb man überall das *Pferchsystem* in Anwendung nimmt. Da bereitet nun einerseits die verschiedene Größe der Schüler, andererseits der

Umstand erhebliche Schwierigkeiten, daß das Unterrichtsinteresse bald das Sitzen, bald das Stehen der Schüler notwendig macht. Diesen Schwierigkeiten hat man auf die mannigfachste Weise zu begegnen gesucht (Plusdistanz, Minusdistanz, veränderliche Distanz). Wir nennen hier die Schulbank von Hippauf, Vandenesch, Vogel, Lickroth, Beyer. Eine sehr zweckmäßige Schulbank der neuern Zeit ist die patentierte Schulbank von Rettig, eine zweisitzige Bank mit Minusdistanz ohne bewegliche Teile, die zugleich den Vorzug hat, daß ihre Aufstellung nicht mehr Saalraum erfordert als die einer mehrsitzigen Schulbank.*)

Von minder großer Bedeutung ist der mit einem verschließbaren Kasten zu versehende Tisch des Lehrers, welcher nebst dem Stuhle auf einem um die Höhe einer Stufe über die Dielung sich erhebenden Podium an derjenigen Stelle des Zimmers seinen Platz findet, von welcher aus der Lehrer alle Schüler übersehen und von allen gesehen werden kann. — In der Nähe des Lehrerplatzes findet der Schulschrank seinen Platz, welcher geräumig genug und in seinem Innern (in der Höhenrichtung für die aufgerollten Karten, in der Breitenrichtung für die Bücher 2c.) zweckentsprechend abgeteilt sein muß. — Unentbehrliche Schulgeräte sind endlich die schwarzen Wandtafeln, der Kreidekasten (zugleich zur Aufbewahrung des Schwammes) und ein Gestell für Wandtafel und Karte.**)

Zu den nach den Allgemeinen Bestimmungen unentbehrlichen Lehrmitteln gehören in der einklassigen Schule: a. je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche, b. ein Globus, c. eine Wandkarte von der Heimatsprovinz, d. eine Wandkarte von Deutschland, e. eine Wandkarte von Palästina, f. einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht, g. Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht, h. eine Geige, i. Lineal und Zirkel, k. eine Rechenmaschine, l. eine Bibel, m. ein Exemplar des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches. Für die mehrklassigen Schulen sind diese Lehrmittel angemessen zu ergänzen.***) — Zur würdigen Ausstattung des Schulzimmers sind einige Bilder, wenigstens das Bild des Kaisers und Königs, unentbehrlich. Daß als Schulzimmerschmuck nur vaterländische und biblische Bilder angeschafft werden dürfen, daß diese Bilder so gut als möglich ausgeführt und eingerahmt sein müssen, versteht sich von selbst.

*) Litteratur: Bennstein, Die heutige Schulbankfrage. 3. Aufl. Berlin 1900; Rettig, Neue Schulbank. Leipzig 1895; ferner sind zu beachten die Vorschläge von Professor Esmarch, betr. Schulbänke (Centralblatt 1883. S. 613 f.).

**) Vgl. M. Hübner, Empfehlenswerte Schulgeräte und Lehrmittel für Volksschulen. Breslau (Dülfer) 1900. Dieses Büchlein bietet eine von dem Leiter des Breslauer Schulmuseums besorgte Zusammenstellung empfehlenswerter Schulgeräte und Lehrmittel nebst Abbildungen und Beschreibungen, Preis- und Bezugsangaben.

***) Eine ähnliche Anordnung besteht für Anhalt durch die Verfügung vom 18. September 1873. — Die Ansprüche der Lehrer auf Beschaffung von Lehrmitteln seitens der Schulkassen sind in einzelnen Fällen ziemlich stark geworden. Früher machten und sammelten die Lehrer vieles selbst (physikalische Apparate, Insektensammlungen, Landkarten). Welches ist das Bessere?

Die **Behandlung** des Schulzimmers richtet sich auf Luft, Licht, Wärme, Sauberkeit und Ordnung in demselben.

Die Grundbedingung guter Luft in dem Schulzimmer ist eine freie und gesunde Lage desselben. Demnächst sind zweckmäßige und ausreichende künstliche Ventilationsvorrichtungen notwendig. Je seltener diese beiden Bedingungen bei unsern Schulhäusern erfüllt sind, desto umsichtiger und gewissenhafter muß der Lehrer auf Zuführung frischer Luft durch das Öffnen der Fenster und Thüren bedacht sein.

Das Licht eines Schulzimmers hängt zumeist von seiner Lage gegen die Sonne, von der Größe, Lage und Beschaffenheit der Fenster, von dem Anstrich der Wände und von den Rouleaux ab. Zu hell kann es in einem Schulzimmer niemals sein; deshalb müssen die Fenster in der Lichtseite des Hauses liegen, möglichst groß angelegt und äußerst sauber gehalten werden. Die Subsellien sind so aufzustellen, daß die Schüler das Licht von der linken Hand her haben. Den Wänden hat man einen mattgrünen Anstrich zu geben, und die Rouleaux müssen ausreichend groß und dicht sein, um das direkte Sonnenlicht gehörig abhalten zu können.

Ein sehr wichtiger Punkt ist die Erwärmung des Schulzimmers. Ein Schulzimmer soll mäßig (höchstens + 15° R.) und gleichmäßig erwärmt sein. Diese Forderung ist leicht gethan, ihre Erfüllung aber kann auch dem gewissenhaftesten und umsichtigsten Lehrer sehr schwer werden. Denn welche Schulsozietät wäre eifrig in der Beschaffung gutschließender Fenster und Thüren, im Anfahren des Brennmaterials, in der Einrichtung eines zweckmäßigen Ofens? Allgemein annehmbare Ratschläge für die Ofeneinrichtung lassen sich nicht geben. Als Normalofen ist jedenfalls der Kachelofen mit luftdichtem Verschluß zu bezeichnen.

Des Lehrers Einfluß auf seine Schulgemeinde wird nur selten so weit reichen, um ein nach den vorbezeichneten Rücksichten tadelfreies Schulzimmer zu haben; ganz allein verantwortlich aber ist er für die Sauberkeit und Ordnung in demselben. — In einem Schulzimmer muß, wie in einem Wohnzimmer, jeden Tag und zwar sorgfältig gefegt und gewischt, jeder Verunreinigung aus Nachlässigkeit oder Absicht muß aufs kräftigste widerstanden werden. Jedes Schulgerät hat seinen bestimmten Platz, von dem es nur dann, wenn der Gebrauch desselben das nötig macht, entfernt wird. Den Vorwurf übertriebener Peinlichkeit wird sich auch derjenige Lehrer nicht zuziehen, welcher die Subsellien nach der Schnur stellt und die Rouleaux in genau gleiche Höhe emporziehen läßt. „Jede Kleinigkeit, zu sehr verschmäht, rächt sich" (Lessing).

3. Zu den unbedeckten Teilen des Schulraumes gehören der Schulhof, der Spiel- und Turnplatz und der Schulgarten.

Bei dem Schulhause zu N. bilden der Schulhof und der Hof des Lehrers einen und denselben Raum, so daß nicht nur des letzteren Bedürfnisanstalten, sondern auch seine Stallung und Düngerstätte auf dem Schulhofe sich befinden. Dies ist eine nicht geringe Veranlassung für den Lehrer, der größten Sauberkeit und Ordnung sich zu befleißigen.

Die Bedürfnisanstalten sind nach den Geschlechtern getrennt; jedes Geschlecht hat drei verschieden hohe Sitze; für die Knaben ist außerdem noch eine Rinne vorhanden. In der Anlage und Beaufsichtigung dieser Anstalten kann man nie zu weit gehen; und die Erinnerung hieran thut um so mehr not, als sich in diesem Punkte leider nur zu häufig eine unbegreifliche Gleichgiltigkeit, ja Gewissenlosigkeit mancher Lehrer offenbart, die sich bis zu gänzlicher Nichtachtung der Bedürfnisanstalten, der Verrichtungen und der Sauberkeit daselbst steigert.

Der Turnplatz ist mit einigen Recks, Barren, einem Sprunggerät und Klettergerüst ausgestattet. Da an denselben der Schulgarten sich unmittelbar anschließt, so bedarf es eines besonderen Spielplatzes nicht. — Die Einrichtung des Schulgartens ist aus der Zeichnung zu erkennen. Die Wege desselben sind so breit, daß drei größere Kinder neben einander gehen können. Auf Sauberkeit der Wege, sorgfältige Pflege der Gartengewächse, Obstbaumzucht und Obstbaumpflege legt der Lehrer ein großes Gewicht. Der Schulgarten soll ein Muster sein für die Schulkinder und die Erwachsenen der Schulgemeinde und Gelegenheit bieten, die größeren Knaben zum Veredeln der Obstbäume und zu einer verständigen Pflege derselben anzuleiten und sie mit den Obstsorten bekannt zu machen, die für die Gegend die zum Anbau geeignetsten sind. Auch zur praktischen Anleitung im Gartenbau kann er dienen. Sehr zweckdienlich hat sich die Anlegung besonderer botanischer Gärten in größeren Städten erwiesen, wo die Beschaffung der für den botanischen Unterricht erforderlichen Pflanzen Schwierigkeiten verursachte.*)

Welche Bedeutung hat der Schulraum für die **Erziehung** der Kinder?

Zunächst müssen wir da die Wichtigkeit hervorheben, welche der Schulraum für die Erziehung hat, soweit sie leibliche Pflege ist. Der Leib des Kindes kann nicht gedeihen in einer sauerstoffarmen, stockigen, verpesteten, mit Staub übersättigten Luft; zu große Hitze wirkt auf seine Entwicklung ebenso nachteilig ein als zu große Kälte; und auf eine gerade, kräftige Haltung des Körpers, auf die Ausbildung des Brustkastens, auf die Kräftigung der Rückgratsäule sind unzweckmäßig konstruierte Schultische von dem verderblichsten Einfluß, wie sie denn auch das Atmen ungemein erschweren und zugleich die Thätigkeit des Blutlaufes hemmen. Diese zuletzt angeführten Übelstände bringt die Schularbeit, weil sie ohne Ruhe des Einzelnen nicht gethan werden kann, überhaupt mit sich. Und da lautes, kräftiges Sprechen, Chorsprechen und Singen ein zwar nicht zu verachtendes, aber doch nicht weitreichendes Mittel ist, die Thätigkeit der Lungen und des Herzens anzuregen, so muß der Spielplatz recht geräumig und zur Bewegung einladend sein, um in den Zwischenzeiten das Blut wieder in frische Wallung kommen zu lassen. — Das Auge des Kindes beansprucht besondere Achtsamkeit, die das Einfallen des Lichtes, den Anstrich der Wände, die Farbe der Rouleaux, die gehörige

*) Litteratur: Schwab, Der Schulgarten. 4. Aufl. Wien 1876; Der Schulgarten. Pläne mit erläuterndem Texte. Zürich 1886.

Größe und Deutlichkeit des Druckes in den Büchern, Zeichen- und Schreibvorlagen, Landkarten ꝛc. sowie endlich die Konstruktion der Schultische ins Auge zu fassen hat. Äußerst wichtig für die Gesundheit der Schüler ist es aus naheliegenden Gründen, wenn die obengenannten unbedeckten Räume sämtlich vorhanden sind. In neuester Zeit wird allen diesen Dingen, namentlich der Beseitigung derjenigen Nachteile, welche der Aufenthalt in den Schulräumen und die Schularbeit jeder Art für die Gesundheit der Schüler mit sich bringen kann, die weitestgehende Aufmerksamkeit gewidmet (Schulhygiene).*)

Nach ihrer geistigen Seite erfährt die Erziehung mittelbar Förderung oder Hemmung durch den Schulraum, sofern derselbe auf die unterrichtlichen Thätigkeiten und die Gestaltung der äußerlichen Schuleinrichtungen fördernd oder hemmend einwirkt. Wo die Schüler überhaupt keinen ausreichenden Raum haben, oder wo sie in den Schultisch wie in einen polnischen Bock eingezwängt sind oder in denselben nur mit Mühe sich einzwängen können; wo das Licht von der verkehrten Seite oder in zu geringer Quantität einfällt oder die Augen blendet; wo es an den nötigsten Lehrgeräten und Lehrmitteln fehlt, oder wo doch z. B. die Wandtafel, die Landkarte nicht gesehen werden kann; wo von der Hitze der Kopf schwillt oder von der Kälte die Hände und Füße erstarren; wo die Bildung von Abteilungen sich nicht ermöglichen läßt; wo kein Platz für eine besonders aufzustellende Gruppe ist; wo Aufstehen und Sitzen, Kommen und Gehen schlechterdings nicht ohne störendes Geräusch vollzogen werden kann; wo der Lehrerplatz nicht eine sichere Kontrolle aller Schüler ermöglicht ꝛc.: da kann es mit dem Unterricht nicht vorwärts gehen, da können zweckmäßige disziplinarische Anordnungen nicht getroffen oder es kann doch deren Beobachtung nicht gesichert werden, da erleidet also das Erziehungsgeschäft fühlbaren Eintrag.

Unmittelbar endlich trägt der Schulraum zur Erziehung der Kinder bei, sofern die bloße Helligkeit, Sauberkeit, Ordnung, Gliederung und Behaglichkeit eines Raumes klärend, beruhigend, anregend und emporrichtend auf den menschlichen Geist wirkt; sofern der bloße Aufenthalt in einem sauberen, geordneten, angemessen ausgestatteten Raume die immerwährende Mahnung enthält: „Mach's ebenso!“ Von der Wichtigkeit der Einrichtung und Beachtung des Schulhofes, insbesondere der Bedürfnisanstalten, für die Keuschheit und Schamhaftigkeit braucht nach den oben bereits gegebenen Andeutungen nicht weiter geredet zu werden. — Der Schulgarten unterstützt den naturkundlichen Unterricht, öffnet Auge und Herz für die Schönheiten der Natur, giebt Anlaß zu eigener Beobachtung und zum Nachdenken über den Zusammenhang zwischen Erscheinung und Ursache, fördert den Sinn für Ordnung, Reinlichkeit und Nettigkeit, erweckt Lust am Schaffen, Schonen und Pflegen, ertötet die Roheit des Baumfrevels und der Tierquälerei, gewährt gemeinsamem edlen Genuß und gegenseitiger Hilfeleistung reichste Nahrung.

*) Litteratur zur Schulhygiene s. S. 4.

D. Die disziplinarischen Anordnungen.*)

Nichts, ihr Herren, gegen die Disziplin!
(Schiller.)

Wir haben die disziplinarischen Anordnungen zunächst kennen zu lernen; sodann uns nach den Mitteln zu fragen, wodurch ihre Beobachtung geregelt und gesichert wird; endlich ihre Bedeutung für die Erziehung zu erwägen.

A. 1. Die disziplinarischen Anordnungen, welche sich auf das **Kommen und Gehen** beziehen.

Der Schulzweck verlangt, daß die Schulstunden pünktlich anfangen; es müssen also Anordnungen getroffen werden, daß alle Schüler ungefähr um dieselbe Zeit in dem Schullokal eintreffen. Bei unsern Seminarschulen beträgt diese Versammlungszeit $^1/_4$ Stunde; anderwärts etwas mehr oder weniger, je nach der Entfernung und Erreichbarkeit des Schulhauses.

Kein Schüler soll ungewaschen, ungekämmt oder mit zerlumpten Kleidern in dem Schullokal erscheinen. Durch Kratzeisen und Abtreter ist dafür gesorgt, daß die Füße von Schmutz und Schnee gereinigt werden können. In das Schullokal eingetreten, entledigt sich jeder Schüler sofort der im Zimmer entbehrlichen Kleidungsstücke. Dieselben werden an Kleiderrechen ordnungsmäßig aufgehängt.**) Nachdem dies geschehen, nimmt jeder Schüler seinen Sitzplatz ein und legt seine Lernmittel auf den Untertisch. Leises Sprechen ist bis zum Beginn des Unterrichts gestattet;***) die Gegenwart des ebenfalls $^1/_4$ Stunde vor dem Unterricht im Schulzimmer erscheinenden Lehrers verhindert den Übergang des leisen Sprechens in lautes Schreien. Mit dem Glockenschlage des Anfangs der Schularbeit macht ein vom Lehrer gegebenes Zeichen dem Sprechen jeder Art ein Ende und ist zugleich das Signal zum Aufstehen. Es beginnt die Andacht und nach derselben der Unterricht. Schüler, welche erst nach dem Gebet in die Klasse eintreten, müssen eine Zeit lang an der Thür stehen bleiben.

Die Unterrichtsstunden werden mit einem kurzen Gebetsverse geschlossen. Erst nach demselben werden die Lehrmittel zusammengelegt und eingepackt. Dann treten die Schüler in einer natürlichen Ordnung aus den Bänken heraus, nämlich so, daß die der Thür zunächst Sitzenden zuerst hinausgehen und alle paarweise das Schulhaus verlassen. Wenn dies geschehen ist, tritt der Lehrer selbst auf den Platz vor dem Schulhause und begleitet die heimkehrenden Schüler mit seinem Auge so lange, bis sie sich in die Straßen des Ortes verteilt haben.

Beim Kommen wie beim Gehen wird der Lehrer von den Schülern der Sitte gemäß gegrüßt. Zum pünktlichen, möglichst leisen Öffnen und Schließen der Thüren werden die Schüler konsequent angehalten.

---

*) Vgl. die 2. Fußnote auf S. 64.

**) Vorzuziehen ist es, die Kleiderrechen außerhalb des Schulzimmers anzubringen.

***) Soll man die Vorbereitung auf den Unterricht in der Versammlungszeit gestatten oder nicht?

Für das Gehen und Kommen in den Zwischenstunden gelten im ganzen die nämlichen Anordnungen. Nur bei ungünstigem Wetter kehren die Schüler sogleich nach Befriedigung ihrer Bedürfnisse einzeln in das Schulzimmer zurück. Sonst müssen sie sich bis zum Ende der Pause im Freien spielend aufhalten, treten auf Kommando an und begeben sich nach der Ordnung der Bänke an ihren Sitzplatz.

2. Die disziplinarischen Anordnungen, welche sich auf den **Unterricht** beziehen.

a. Die Haltung. — Von dem **Einzelnen** wird verlangt, daß er nicht krumm, schlaff, zusammensinkend, nach seiner Bequemlichkeit, sondern gerade, straff gehalten, anständig sitze, mag geschrieben werden oder nicht. Das Anlehnen ist in den Lektionen, in welchen nicht geschrieben wird, geboten. Im besondern richtet sich die Achtsamkeit des Lehrers behufs rechter Haltung seiner Schüler auf den Kopf, die Augen, Hände, Beine und Füße. — Die Haltung beim Stehen ist nicht die steif militärische, sondern die straffe und doch ungezwungene des heutigen Turners. Sonst gelten für das Stehen die nämlichen Anordnungen wie für das Sitzen. — Zur Haltung des Einzelnen gehört noch dessen wohldisziplíniertes Sprechen. Wir rechnen dahin, daß der Schüler nicht unverständlich lispele, nicht wüst schreie, nicht sich überstürze, nicht sich gehen lasse, nicht stocke, stottere, zögere, nicht um den richtigen Ausdruck unbekümmert sei; daß er dagegen laut, langsam, lautrein, mit rechter Betonung, erkennbarer Gliederung und innerer Beteiligung spreche, frisch anfange, munter fortfahre und besonnen ende; daß er, wenn er gefragt worden ist, an die Frage grammatisch richtig sich anschließe; daß er in allem bekunde, wie er auch nach dieser Seite hin seine Kraft nicht schonen, sondern zu seiner Bildung anstrengen wolle.

Die meisten der vorstehenden Forderungen gelten auch für den Lehrer: er habe also seinen festen Platz, stehe daselbst straff 2c.

Die Haltung der **Gesamtheit** ergiebt sich nicht sofort aus der Haltung des Einzelnen, sondern fordert ein besonderes Augenmerk. Wir halten darauf, daß die Schüler auf die verschiedenen Bänke in gleicher Anzahl verteilt werden, und daß sie daselbst in gleichmäßigen Abständen ihre Plätze einnehmen. So sitzen also die Schüler nicht nur in Reihen neben einander, sondern auch in Reihen hinter einander; und das Kommando: „Vordermann!“ ist ausreichend, um die etwa gestörten Linien wieder zu richten. Auch bei der Ausführung des Kommandos: „Steht auf! Setzt euch!“ stellt sich die Gesamtheit als ein einheitliches Ganzes dar. Übereifriges Vorauseilen oder lässiges Zurückbleiben wird nicht gestattet.

Alles jetzt Gesagte gilt auch für die Haltung der kleineren Gesamtheiten, der sog. Abteilungen. Auf deren rechte Haltung wird aber außerdem noch bei etwaigem Vortreten an ein Lehrmittel, beim Aufstellen daselbst und beim Zurücktreten an die Sitzplätze geachtet.*)

*) Soll man die oben beschriebene Haltung eine ganze Unterrichtsstunde lang verlangen oder gelegentlich einmal: „Rührt euch!“ kommandieren?

b. Die Stille. — Wo auf rechte Haltung geachtet wird, da ist für die Stille schon das meiste gethan. Doch müssen Mund, Hand und Fuß noch durch besondere Anordnungen im Zaum gehalten werden.

Dem ungestümen Eifer, besonders des jüngeren Schülers, antworten zu wollen, wenn eine Frage gar nicht an ihn speziell gerichtet ist, wird mit allem Nachdruck entgegengetreten. Kein Kind darf reden, ohne dazu aufgefordert zu sein; keins darf sich laut („ich, ich, Herr Lehrer!") zur Antwort melden; keins darf durch Zurufen den Lehrer auf etwas aufmerksam machen wollen oder die Antwort eines andern mit Ausrufen begleiten; keins darf etwas fragen oder anzeigen, ohne sich vorher durch Aufheben des Fingers die Erlaubnis dazu erbeten zu haben; keins darf mitsprechen, leise vor sich hinsprechen, vorsagen oder plaudern; auch das Husten, Räuspern und Schnauben muß möglichst geräuschlos geschehen. — Die Hände dürfen nicht zum Trommeln, zum Klappern mit Tafel und Griffel u. dgl. gebraucht werden. — Die Füße dürfen nicht scharren, nicht geräuschvoll auftreten, nicht läutend an die Subsellien anschlagen.

Ein besonderes Augenmerk richtet der Lehrer auf die Stille beim Übergang von einer Lektion auf die andere, weil der Mutwille mancher Schüler solche Augenblicke gern auszunutzen sucht.

c. Die Bereitschaft und Führung der Lernmittel. — Lernmittel für die Schüler der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern sind nach den Allgemeinen Bestimmungen folgende:

a. Bücher: die Lesefibel und das Schullesebuch, ein Schülerheft für den Rechenunterricht, ein Liederheft, außerdem die für den Religionsunterricht besonders eingeführten Bücher; b. eine Schiefertafel mit Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel; c. Hefte: mindestens ein Diarium, ein Schönschreibheft, ein Heft zu orthographischen und Aufsatzübungen, auf den oberen Stufen ein Zeichenheft. — Den Schülern der mehrklassigen Volksschulen darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden für den Unterricht in den Realien sowie eines stufenweise fortschreitenden mehrbändigen Lesebuches und eines Handatlas zugemutet werden. Ebenso haben diese für die einzelnen Lehrgegenstände besondere Hefte zu führen.

Mit Bezug auf diese Lernmittel beachtet der Lehrer dreierlei: Er hält fest darauf, daß jedes Kind mit den erforderlichen Lernmitteln versehen sei, dieselben immer zur Stelle habe und ordnungsmäßig führe.

In Bezug auf den ersten Punkt lassen wir uns das Bitten, Suchen und Anklopfen bei den Eltern nicht verdrießen; polizeiliche Hilfe nehmen wir nur im Notfalle in Anspruch.

Unverbrüchliche Anordnungen sind dahin getroffen worden, daß jeder Schüler seine Lernmittel mit in die Schule bringe und sie daselbst gebrauchsfertig zur Hand habe. Der Griffel muß gespitzt, der Tafelwischer angefeuchtet sein ꝛc.

Endlich wird auf die ordnungsmäßige Führung der Lernmittel geachtet. Als notwendig wird es angesehen, daß alle Lernmittel ganz und sauber gehalten und mit dem Namen des Eigentümers versehen sind.

Als wünschenswert gilt es, daß alle Schiefertafeln und Hefte dasselbe Format, die letzteren außerdem sämtlich einfarbige, etwa blaue Umschläge und das Titel- und Namensblättchen an derselben Stelle haben.

B. Von den für den angegebenen Zweck bezeichneten Mitteln müssen diejenigen obenangestellt werden, welche die Übertretungen der disziplinarischen Anordnungen zu verhüten geeignet sind. Denn hier gilt noch mehr als beim Unterricht der Satz: Fehler verhüten ist wichtiger als Fehler verbessern und strafen. Wir besprechen also:

1. Die Schulgesetze. — Der Staat hat zur Aufrechterhaltung seiner Anordnungen geschriebene Gesetze. Es fragt sich, ob deren auch die Volksschule bedarf oder sie, wie die Familie, entbehren kann. Man braucht nun solche Schulgesetze, wie sie auf Blättchen oder Tafeln, geschrieben oder gedruckt, in Prosa oder gereimt hie und da in den Volksschulen sich vorfinden, nur einmal anzusehen, um sofort zu erkennen, wie unzureichend, ja unzweckmäßig dieselben sind. Das könnte uns auf die Notwendigkeit einer zweckentsprechendern Abfassung hinweisen. Allein zunächst ist dies einleuchtend, daß geschriebene Gesetze für jüngere Schüler, die erst lesen lernen sollen, ein Unding sind. Außerdem machen diese zwar stillen, aber gerechten Anspruch darauf, Anordnungen für ihr Thun und Lassen aus dem Munde des Lehrers zu vernehmen, wie sie das aus dem elterlichen Hause gewohnt sind. Sodann wird zugestanden werden müssen, daß auch bei älteren Schülern, nachdem dieselben sich einmal gewöhnt haben, sich der Autorität des Lehrers zu unterwerfen, geschriebene Gesetze nur dann von rechter Wirkung sein können, wenn der Lehrer dieselben immer wieder verkündigt und über deren Ausführung wacht. Schließlich also ist der durch Worte, Gebärde oder Blick kundgegebene Wille des Lehrers für alle Schüler das allein Maßgebende. Hat der Lehrer bei seinen Schülern keine Autorität, so helfen alle geschriebenen Gesetze nichts; hat er Autorität, so bedarf es derselben bei den verhältnismäßig einfachen Zuständen der Volksschule nicht.

Dagegen ist ein unentbehrliches Mittel:

2. Die Aufsicht. — Die Aufsicht dürfen wir nicht mit dem Aufpassen verwechseln, das auf Vergehen Jagd macht, um sie strafen zu können, auch nicht mit der Mutter ängstlichem Sorgen, welches, auf Schritt und Tritt den Kindern nachgehend, diese an jeder selbständigen Willensäußerung hindert. Vielmehr ist die Aufsicht dem Auffehen Gottes vergleichbar, das unsern Odem bewahrt. Der Hüter Israels schläft noch schlummert nicht (Ps. 121, 4; 32, 8). So steht das wachsame Lehrerauge über den Kindern offen, gleichsam Tag und Nacht. Es wird nicht müde, während der Unterrichtsstunden überall und auf jedes einzelne Kind hinzusehen. Es fühlt sich verpflichtet, besonders vor dem Beginn der Unterrichtsstunden, in den Zwischenzeiten, auf dem Spielplatze, auf den Bedürfnisanstalten und beim Nachhausegehen seine scharfblickende Nähe die Kinder merken zu lassen. „Wer als Lehrer auf seine Schüler ein wachsames Auge hat, erspart sich und den Kindern manche Strafe,

Ermahnung und viele kleinere und größere Unannehmlichkeiten; denn sie werden dadurch vor Abweichungen von der Regel und Ordnung in ihrem ganzen Thun und Treiben am sichersten bewahrt. Wissen die Kinder einmal, daß dem scharfsehenden und aufmerksamen Auge des gewissenhaften Lehrers nicht so leicht etwas entgeht, und wissen sie denselben stets auf dem pflichtmäßigen Platze, so hat er nur die halbe Mühe. Fleiß, Ordnung und Aufmerksamkeit sind dann leicht und sicher zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. Je sorgsamer der Lehrer auf das ganze Benehmen und Verhalten der Schüler achtet, was in der einfachsten und natürlichsten Weise geschehen kann und muß, desto sorgsamer lernen sie ja auch auf sich selbst merken und sich selbst überwachen" (Schnell). „Die sorgfältigste Inspektion ist der eigentliche nervus der Erziehung, daher niemand hierin nachlässig oder commode, sondern vielmehr durch die Gnade Gottes excitat und mühsam sein soll" (A. H. Francke).

In demselben Maße als die Aufsicht ist unentbehrlich:

3. Das Kommando. — Durch alle Heere des deutschen Reiches geht gegenwärtig ein und dasselbe Kommando; und wenn ein Befehlshaber, sei es auch nur der stellvertretende Unteroffizier, vom Fels zum Meer oder vom Meer zum Fels versetzt wird, so weiß er, wie und was er zu kommandieren hat, und die Untergebenen wissen, wie sie das Kommando auszuführen haben. Dieselbe Übereinstimmung und den bekannten Korporalton für die Volksschule zu verlangen, wäre eine Thorheit. Aber mehr als sonstwo heißt es hier: Lerne vom Militär!

Auf das Militär sehend, lernen wir: a. daß das Kommando bestimmt sein muß, d. h. nur eine Auslegung zulassen darf; b. daß es kurz sein, d. h. aus möglichst wenig Silben bestehen muß; c. daß es immer in derselben Form wiederkehren muß, heute, wie es gestern, und morgen, wie es heute gegeben worden ist; d. endlich, daß es der präcisen Ausführung wegen in manchen Fällen vorbereitet werden muß (vgl. „Tafeln — rechts!").

Für die Volksschule unterscheiden wir das Ordnungskommando, das Revisionskommando, das Kommando beim Unterrichten und das Kommando vor dem Hinausgehen.

a. Das Haupt-Ordnungskommando lautet: „Ordnung!", dem militärischen: „Still gestanden!" vergleichbar. In ihm sind alle einzelnen Kommandos enthalten, welche sich auf die Haltung und Stille der Schüler beziehen, also die bei schwachem Regimente die ganze Stunde hindurch wiederholten Kommandos: „Gerade sitzen! Ruhe! Mund halten! Vordermann! Füße still! Steht auf! Setzt euch!" u. dgl. Bei straffem Regiment werden Kommandos der letztern Art nur dann gegeben, wenn das Haupt-Ordnungskommando nicht in allen seinen Teilen pünktlich und exakt ausgeführt worden ist.

b. Das Revisionskommando wird angewendet, um zu sehen, ob die Griffel gespitzt, die Tafeln abgewischt, die Hände gewaschen, die Hefte liniiert sind ꝛc. Es lautet: „Griffel — hoch! Tafeln — hoch! Hände — hoch! Hefte — zeigt!" ꝛc.; und nach beendigter Revision: „Ab!"

c. Das Kommando beim Unterrichten. Zu Anfang der Lektion heißt es: „Bücher vor! Fertig zum Schreiben! — zum Rechnen! — zum Zeichnen!“ Solche Kommandos, wie die letzten drei, bedürfen, weil eine augenblickliche Ausführung derselben nicht möglich ist, einer Ergänzung durch Zählen: „Eins! Zwei! Drei!“ An diese Zahlen dürfen nicht bestimmte Thätigkeiten geknüpft werden. Doch ist darauf zu halten, daß die Schüler, wenn sie sich z. B. zum Schreiben fertig zu machen haben, zunächst das Schreibheft vornehmen, dann das Tintenfaß öffnen, endlich die Feder ergreifen. Das Zählen dient vielmehr dazu, die Ausführung des Kommandos zu beschleunigen und einen präcisen Anfang des Unterrichts zu ermöglichen. — Während der Lektion sind, wenn etwas im Chor gesprochen werden soll, Kommandos notwendig wie: „Steht auf! Setzt euch! Zusammen! Erste ꝛc. Bank! Knaben! Mädchen!“; wenn die Tafeln oder Hefte behufs gegenseitiger Durchsicht gewechselt werden sollen: „Tafeln wechseln — rechts! Tafeln wechseln — links! Tafeln — zurück!“ — Beim Wechsel der Lektionen endlich ist zu kommandieren: „Abteilung zurück! Bücher — weg! Setzen zum Singen! Dritte Abteilung — vor (an die Lesetafel)!“ ꝛc., wobei nötigenfalls eine Ergänzung durch „Eins! Zwei! Drei!“ eintreten muß.

d. Das Kommando vor dem Hinausgehen in den Zwischenstunden und am Schluß der Schulstunden lautet: „Bücher weg!“ oder: „Bücher zusammen! Abtreten! Erste Bank!“ ꝛc. — Auf dem Schulhofe treten die turnerischen Kommandos ein.

Wie das Kommando beim Militär nicht immer Wortkommando ist, sondern auch durch Trommeln und Blasen gegeben wird, so bedient man sich zum Zusammenrufen der Schüler beim Anfang der Schulstunden, beim Schlusse der Zwischenpausen ꝛc. der Schulglocke, und jedes der oben angegebenen Kommandos kann durch Zeichen mit den Händen (Klopfen, Schlagen, Winken u. dgl.) ersetzt werden. Allein bei der großen Verschiedenartigkeit der Kommandos wird, wenn das letztere geschieht, die Bewegung der Hände zu sehr zusammengesetzt und gesucht, so daß leicht Irrungen entstehen. Deshalb ist es ratsam, nur einige der Kommandos und zwar diejenigen durch Zeichen zu ersetzen, für welche sich natürliche Zeichen ohne weiteres darbieten. So genügt statt des Kommandos: „Ordnung!“ ein dreimaliges, immer in derselben Weise ausgeführtes Klopfen, statt des Kommandos: „Steht auf! Setzt euch!“ eine einfache Handbewegung nach oben oder unten. Der Individualität des Lehrers muß und kann hier (in einklassigen Schulen noch mehr als in mehrklassigen) ein weiter Spielraum gelassen werden; auch darf er an Schonung seiner Lungen denken. Übrigens ist ja in dieser Beziehung diejenige Schule die beste, in welcher am wenigsten kommandiert und doch alles präcis nach Kommando ausgeführt wird.

Die Ausführung der Kommandos muß eingeübt werden, damit dem Lehrer das Kommandieren, dem Schüler die pünktliche Befolgung zur zweiten Natur werde. Ein „sich gehen lassen“ auf dieser oder jener Seite ist von den nachteiligsten Folgen. Die Zucht einer Schülermasse gelingt um so besser, je mehr der Lehrer sich selbst in Zucht hält.

4. Die Strafen und die Belohnungen. — Aus dem Umstande, daß Schulstrafen häufig dann einzutreten haben, wenn die Beobachtung der disziplinarischen Ordnungen zu regeln und zu sichern ist, nehmen wir Veranlassung, an dieser Stelle von den Strafen überhaupt zu sprechen. Im Anschluß an dieselben fassen wir zugleich ihr Gegenteil, die Belohnungen, ins Auge.

In dem alttestamentlichen Worte: „Seele um Seele, Auge um Auge, Zahn um Zahn" ꝛc. (2. Mos. 21, 23 f.) ist in prägnantester Form die älteste, noch heute unanfechtbare Theorie des Strafrechts enthalten. Die Strafe ist ihrem Wesen nach die notwendige und natürliche Wiedervergeltung einer gegen den Bestand eines Gemeinschaftslebens (Familie, Schule, Staat) gerichteten Handlung. Aber schon die älteste Gesetzgebung setzte in tieferer Erkenntnis des Unrechts wie der Gerechtigkeit an die Stelle jenes rohen „Was — das" (quale — tale) in vielen Fällen das „Wieviel — soviel" (quantum — tantum); d. h. es wurden je nach dem Maße des Einbruchs in fremde Rechte Geld- oder Freiheitsbußen aufgelegt. So entstand die künstliche Strafe. In jedem Falle erfahren sowohl die zunächst nicht Beteiligten als auch insbesondere der betreffende Thäter, „was seine Thaten wert sind" (vgl. Luk. 23, 4). Daraus ergeben sich denn weitere Bedeutungen der Strafe. Der Thäter wird auf eine nachdrückliche Weise zum Bewußtsein seines Unrechts gebracht; und dies hat Folgen entweder bloß für sein Wissen, so daß er sich für künftige Fälle abschrecken läßt, oder zugleich für sein Gewissen, so daß er sich innerlich bessert.*) Es ist selbstverständlich, daß der Erzieher vorzugsweise die letztere Bedeutung der Strafe ins Auge zu fassen hat, obwohl es dem Erziehungszweck nur förderlich sein kann, wenn die Strafe nebenbei den Charakter eines „Denkzettels" annimmt und den andern „zum warnenden Exempel" dient.**)

Die Schulstrafe hat also wesentlich heilend zu wirken. Daher muß man nicht meinen, durch Strafen ein Kind erziehen zu können. Ein Arzneimittel ist kein Nahrungsmittel. Nur wo trotz gewissenhafter Anwendung der Erziehungsmittel von seiten einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit dennoch böser Wille, Leichtsinn, Eigensinn, Trotz, Ungehorsam, Trägheit, Saumseligkeit, Vergeßlichkeit, Bequemlichkeit, Ordnungswidrigkeiten irgend welcher Art sich zeigen, da ist der Eintritt der Strafmittel berechtigt und notwendig.

Weil die Schulstrafe als Arzneimittel zu denken ist, so muß sie, mehr als dies bei der bürgerlichen Strafe der Fall sein kann, dem als gefährdet oder verletzt oder sittlich krank aufzufassenden Individuum angepaßt und je nach der Wirkung an demselben bemessen werden. Dabei kann dem Erzieher nicht wie dem Richter eine Art von Strafgesetzbuch

*) Vgl. auch die frühere deutsche Strafformel: „Von Rechts wegen, ihm zur wohlverdienten Strafe und andern zum abschreckenden Exempel." — Gilt das auch von der Schulstrafe? Soll man trotzdem die Strafe „unter vier Augen" anwenden (Mark. 7, 33), und in welchen Fällen?

**) Ist damit eine „exemplarische Züchtigung" gerechtfertigt?

in die Hand gegeben werden. Vielmehr ist es allein Sache seiner Weisheit, die passende Strafe mit Vorsicht, Gewissenhaftigkeit und Unparteilichkeit zu treffen. Und zwar muß die Strafe nicht bloß der Größe, sondern auch der Qualität des Vergehens angemessen sein. Die Größe eines Vergehens ist nicht in erster Linie nach dem äußern Thatbestande, sondern danach zu beurteilen, ob bei Ausübung desselben mehr oder weniger deutliches Bewußtsein, mehr oder weniger böser Wille mitwirkte. Aber auch dann noch straft man kleinere Kinder anders als größere, Mädchen anders als Knaben; auch dann noch nimmt man, soweit es die unerläßliche Unparteilichkeit gestattet, auf die Individualität, ja sogar auf Stand und Erziehung Rücksicht; auch dann noch muß man den sittlichen Gesamtzustand der Schule, der Schulgemeinde, der Landschaft, ja der ganzen Nation ins Auge fassen.*) Nur unter Berücksichtigung aller dieser Umstände kann man darauf rechnen, daß das gestrafte Kind zu dem Gefühl und der Einsicht kommt: „Es ist mir recht, daß ich solches erleide.“ Wo dies nicht der Fall ist, wo also das Kind sich nicht schuldig fühlt, da fehlt der Strafe der Anknüpfungspunkt an das sittliche Bewußtsein des Kindes; folglich ist sie wirkungslos, ja schädlich.

Eine der Qualität des Vergehens angemessene Strafe nennt man eine natürliche. Natürlich ist die Strafe, wenn man den Faulen nachsitzen, den Unaufmerksamen aufstehen läßt, dem Schwätzer den Mund verbietet, den Hochmütigen duckt, dem Lügner das Vertrauen entzieht ꝛc. Die natürliche Strafe hat in jedem Fall den Vorzug vor der künstlichen; doch kann auch die Schule der letztern nicht entraten.

Wenn nun die passende Strafe mit rechter Erzieherweisheit gefunden worden ist, so kommt es darauf an, daß sie mit rechter Erziehergesinnung vollstreckt werde. Fern bleibe jegliche Spur von Leidenschaftlichkeit, durch welche der Strafende sich immer unter den Gestraften erniedrigt. Aber ohne Eifer, d. h. ohne den sicht- und fühlbaren Ausdruck des sittlichen Abscheus, kann und darf nicht gestraft werden. Denn ein mit kaltem Blut strafender Lehrer durchschneidet das letzte Band, das vom Herzen zum Herzen führt; und wer gar mit Strafen scherzen wollte, der würde die Würde und Kraft des Strafamtes unterbinden. Der beim Strafen nötige Eifer leidet es auch nicht, daß Gras über dem Vergehen wachse. Eine aufgeschobene Strafe trifft das Gewissen nicht mehr. Zumal jüngere Schüler muß man auf frischer That strafen. Nur die körperliche Züchtigung verlangt Aufschub bis zum Schluß der Unterrichtsstunde, wenigstens wenn sie während des Religionsunterrichts veranlaßt werden sollte.

Jeglicher Eifer ist jedoch nur gut, wenn er aus der Liebe entspringt. Nur dann greift die Strafe an und bessert, wenn die Schüler es merken, wie sehr es den Lehrer schmerzt, strafen zu müssen, wie er nicht „sein Mütchen kühlen“, sondern das wahre Beste der ihm zur

*) Aus diesem Grunde muß der deutsche Lehrer das Strafgesetzbuch des deutschen Reichs zum Gegenstand seines Nachdenkens machen.

Erziehung Anbefohlenen pflichtmäßig fördern will. „Man muß so strafen, daß der Apfel bei der Rute ist" (Luther). Die Liebe schließt auch jenen häßlichen Hohn aus, mit welchem manche Lehrer ihre Strafen salzen; sie zürnet, aber sie sündiget nicht; sie läßt die Sonne nicht über dem Zorn untergehen, d. h. sie trägt nicht nach. Im Grunde genommen, vermag allein die Liebe eines Menschen Herz umzustimmen und zu bessern. Selbst das Heidentum hatte den Spruch: Amor vincit omnia, d. h. die Liebe besiegt alles.

Auch demjenigen, welcher sein Strafamt in rechter Liebe übt, ist schließlich das Gesetz der Sparsamkeit sehr zu empfehlen. Wo man mit einem Pfennig auskommt, muß man nicht eine Mark hingeben, sonst entwertet man dieselbe. Übrigens sichert ja nicht die Härte und Häufigkeit der Züchtigung die Erreichung des beabsichtigten Zweckes, sondern die Stärke, mit welcher die Strafe das Gemüt und Gewissen des Zöglings trifft.*)

Wir unterscheiden Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen und körperliche Strafen.

a. Die gelindeste, aber unter Umständen wirksamste Ehrenstrafe ist der Tadel in seinen verschiedenen Stufen: durch Blick und Miene (nur ja nicht erkünstelt), durch das Schütteln des Hauptes, durch den aufgehobenen Finger, durch den Zuruf (Luk. 10, 41), durch das tadelnde Wort. Dieses letztere muß kurz sein. In den meisten Fällen ist auch die hinzugethane Ermahnung oder Warnung vom Übel; die leere Drohung ist es immer; denn sie untergräbt die Autorität. Wo aber der Lehrer gar in ein beständiges Keifen und Schelten hineinkommt, da geht ihm alle Freude am Beruf und dem Schüler alle Empfänglichkeit für das strafende Wort verloren. Sog. Strafpredigten verfehlen, mag man sich an den Verstand oder an das Gefühl der Kinder wenden, stets ihre Wirkung, zumal wenn sie gar an die ganze Klasse gerichtet sind. Dazu rauben sie die Zeit zur Arbeit und verführen zum Bösen (Spr. Sal. 10, 19). Dem tadelnden Wort spöttische Bemerkungen und Äußerungen von Gereiztheit beizufügen, ist gegen Gottes Wort, welches auch den Lehrern gebietet: Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht (Kol. 3, 21). Dagegen dient eine kurze Aufmunterung und der Ausdruck des Vertrauens auf Besserung häufig dazu, den Schüler zu gewinnen (Gal. 6, 1).

Recht geübter Tadel macht fast alle übrigen Ehrenstrafen überflüssig; übrigens unterliegen dieselben zum Teil großen Bedenken. Man denke an das Einschreiben in ein „schwarzes Buch", an das Verweisen auf die Strafbank oder faule Bank, an das Eseltragen, an die jesuitische „Höllenleiter"**) ꝛc. Nur das Heruntersetzen, das Stehenlassen, die Anweisung eines Platzes in der Nähe des Lehrers, die Entziehung von Ehrenämtern und die Ausschließung von einem Spaziergange darf unbedenklich angewandt werden und wird da von großer Wirkung sein, wo das Ehr-

*) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 209.

**) Dieselbe ist nichts anderes als die Strafbank; nur die Jesuiten konnten diesen Schmach- und Schrecknamen dafür erfinden.

gefühl der Kinder für dergleichen Strafen empfänglich ist. Dieses aber bedarf im Schulleben derselben Beachtung, Schonung und Pflege wie im bürgerlichen Leben. Ehre verloren, alles verloren.

b. Zu den Freiheitsstrafen gehört die Entziehung der häuslichen Freiheit durch Auferlegung von Strafarbeiten, die Beschränkung der Freiheit in den Zwischenpausen auf wenige Minuten und das sog. Nachsitzen. Die erste dieser Strafen, früher in unverantwortlicher Weise gemißbraucht, ist verwerflich, weil das Arbeiten den Kindern nicht zur unangenehm empfundenen Last gemacht werden darf. Wenn eine mangelhaft und nachlässig gelieferte Arbeit noch einmal angefertigt werden muß, so ist das keine Strafe, darf auch nicht als solche bezeichnet werden. Die Beschränkung der Zwischenzeit ist aus Gesundheitsrücksichten nicht ohne Bedenken. Das Nachsitzenlassen endlich ist statthaft, wenn der Lehrer das nachsitzende Kind gehörig beaufsichtigt, angemessen beschäftigt, nicht zu lange (höchstens eine Stunde) zurückbehält und die Eltern von dem Grunde und der Dauer des Nachsitzens in Kenntnis setzt.

c. Zu den körperlichen Strafen gehört das Fasten, das Knieen und die körperliche Züchtigung.

Die Strafe des Fastens kann, da das etwa mit zur Schule gebrachte Frühstück einem Kinde füglich nicht weggenommen werden darf — was sollte der Lehrer damit machen? — nur in der Entziehung des Mittagsessens bestehen. Nun würde gänzliches Fasten um diese Zeit dem Kinde nicht nur leiblich nachteilig sein, sondern es auch für die nachmittäglichen Unterrichtsstunden geistig untüchtig machen. Man müßte also dem Kinde wenigstens Wasser und Brot geben; aber auch so würde das zweite von den angeführten Bedenken nicht gehoben werden. Dennoch mag diese Strafe bei schweren Vergehen, selten und nur mit Wissen und Willen der Eltern, einmal zur Anwendung kommen und kann sich dann sehr wirksam erweisen. Ein religiöses Bedenken gegen die Strafe des Fastens haben wir nicht.

Dagegen ist das Knieen gänzlich zu verwerfen, weil es dem Verhältnis des Schülers zu dem Lehrer nicht entspricht, dem Unterricht hinderlich und der Gesundheit nachteilig ist. Eine wahrhaft barbarische Strafe ist das Knieenlassen auf Erbsen oder kleinen Steinen.

Die körperliche Züchtigung ist noch gegenwärtig nicht, wie es sein sollte, die ultima ratio, sondern in manchen Schulen das gegen Vergehen und Zurückbleiben jeder Art angewandte Universalmittel. Selbst ihrer geistigen Schwäche wegen werden Kinder von Lehrern gezüchtigt! Stock oder Rute gelten als Symbol der Erziehungsthätigkeit eines Lehrers wie das Scepter als Symbol der Herrschermacht eines Königs. Es würde schreckenerregend sein, zu hören, wieviel der oder jener in einer etwa 25jährigen Amtsthätigkeit Streiche mit der Rute, dem Stocke oder Lineal erteilt, Ohrfeigen gegeben, Püffe versetzt hat;*) schreckenerregend, zu sehen,

*) Es giebt gewisse hierher gehörige typische Gestalten: Orbilius, Jakob Häuberle, Gregorius Schlaghart, Klopfstock.

wenn einmal mit Dinters Wort Ernst gemacht würde: „Von zehn Schlägen, die der Lehrer austeilt, gehören neun ihm.“ Die Pädagogen, welche in ihrer großen Mehrzahl die körperliche Züchtigung nicht entbehren zu können meinen, bezeichnen dieselbe doch nur als anwendbar bei „frecher Lüge, auffallender Roheit oder Gewaltthätigkeit, Widerspenstigkeit, starrem Eigensinn, maßlosem Leichtsinn, tierischer Faulheit, offenbarer Bosheit, grober Schamlosigkeit, mutwilligem Verderben fremden Eigentums, Tierquälerei, Baumverderben“ (Strebel in Schmids Encykl.). Die Schulordnungen aller Zeiten aber haben sich genötigt gesehen, dem Züchtigungsrecht des Lehrers enge Grenzen zu setzen (vgl. schon die Württembergische Kirchenordnung).

Die in Preußen maßgebenden Bestimmungen sind im Allgemeinen Landrecht (Tl. II. Tit. XII) enthalten:

§ 50. Die Schulzucht darf niemals bis zu Mißhandlungen, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden können, ausgedehnt werden.

§ 51. Glaubt der Schullehrer, daß durch geringere Züchtigungen der eingewurzelten Unart eines Kindes oder dem überwiegenden Hange desselben zu Lastern und Ausschweifungen nicht hinlänglich gesteuert werden könne, so muß er der Obrigkeit und dem Vorsteher davon Anzeige machen.

§ 52. Diese müssen alsdann mit Zuziehung der Eltern oder Vormünder die Sache näher prüfen und zweckmäßige Besserungsmittel verfügen.

§ 53. Aber auch dabei dürfen die der elterlichen Zucht vorgeschriebenen Grenzen nicht überschritten werden.

Diese Gesetzesparagraphen sind der Ausdruck echter Humanität, und wir werden es eben deshalb selbstverständlich finden, daß sie überall, wo Spezial-Verfügungen über die Schulstrafen erlassen worden sind,*) durch diese gleichsam hindurchklingen. Die Zahl solcher Verfügungen ist sehr groß;**) und es wird dem Lehrer nicht nur vorgeschrieben, welche Vergehen er mit der körperlichen Züchtigung belegen darf, sondern auch, wann, wie, wo, mit welchem Züchtigungsinstrumente er die Strafe zu vollziehen hat. Die genaue Bekanntschaft mit der betreffenden Verfügung und die gewissenhafte Beachtung derselben kann dem Lehrer nicht erlassen werden. Außerdem hat er sich Gedanken zu machen über diese nach allen Seiten hin wichtige und interessante Sache;***) vorzüglich aber den Gedanken

*) Vgl. z. B. die Verfügung des württemb. Minist. vom 28. Dezember 1870.

**) Was giebt dieser Umstand zu denken?

***) Beispielsweise: Welche symbolische Bedeutung hat die Ohrfeige, die Maulschelle, die Kopfnuß? — Soll man auf die Hand schlagen, als auf das vorzüglichste Werkzeug des menschlichen Handelns, oder auf den Rücken, die „Hinterwand des tückischen Herzens“, die „ohnehin zum Tragen bestimmt“ ist, oder auf den „zu vorwiegender Passivität“ vorhandenen Sitzteil, den „Gegenpol der Vernunft“? — Ist das „Überlegen“ zu empfehlen, weil es den Schüler zugleich demütigt? — Ist die gegenwärtige milde Schulzucht Wirkung oder Folge der milden Strafgesetzgebung? — Welchen Einfluß hat die Ausbildung der Methodik auf die Schulzucht gehabt?

festzuhalten, daß der Stock überall entbehrlich gemacht werden kann und muß.*)

Wir kommen zu dem Gegenteil der Strafen, den Belohnungen. Wenn wir oben die Strafe als die natürliche und notwendige Folge eines Vergehens bezeichnen mußten, so müssen wir dagegen die Belohnung eine zwar nicht unnatürliche, aber doch immer künstliche Folge des Wohlverhaltens nennen; und es darf uns nicht wundern, wenn manche Erzieher sie geradezu als verwerflich bezeichnen. Im allgemeinen werden wir mit folgenden Sätzen das Richtige treffen: Belohnungen anzuwenden ist erlaubt, wenn dieselben der Lohnsucht, der Selbstgerechtigkeit und der hoffärtigen Vergleichung mit andern keinen Vorschub leisten, sondern vielmehr zur Thatkraft anregen, die eigenen Leistungen als noch unvollkommen erkennen lassen und von der wohlwollenden Anerkennung des Lehrers Zeugnis ablegen. Eine Belohnung in Aussicht stellen, damit die Kinder das Gute thun, ist ganz unpädagogisch. Vielmehr müssen die Kinder zu dem Gefühl erzogen werden, daß das Gute seinen Lohn in sich selbst und in Gottes Wohlgefallen hat (Matth. 6, 1—18).

Wie in dem elterlichen Hause, so müssen in der Schule die Belohnungen hinsichtlich ihrer Art und Zahl sich nach dem Alter und dem Entwicklungsstande des Kindes richten. Überhaupt aber sind der Mannigfaltigkeit und Zahl der Belohnungen in unsern Schulen aus naheliegenden Gründen enge Grenzen gesetzt. Sie beschränken sich, da für die ohnehin sehr bedenklichen Prämien oder Preise in der Regel glücklicherweise keine Mittel vorhanden und die früher angewandten Schulorden, Fleißbillets, roten Bücher oder Ehrenbücher und Verdienstafeln längst als verderblich erkannt worden sind, auf die sog. Belohnungen im weiteren Sinne.

Darunter versteht man den aufmunternden Blick des Lehrers, sein anerkennendes Wort (nicht etwa Lobrede), sein freundliches Schlagen mit der Hand auf die Schulter oder den Kopf des Schülers (nicht etwa Liebkosung): kurz diejenigen äußerlichen Zeichen des Wohlgefallens, in welche die Freude eines treuen Lehrerherzens über das Wohlverhalten eines Schülers notwendig hervorbrechen muß. Auch Belohnungen dieser Art dürfen nur sparsam angewandt werden und nie auf Begabung, sondern nur auf Fleiß, Aufmerksamkeit und Wohlverhalten sich gründen. Vor der Unsitte, jede (mitunter auch schlechte) Antwort gedankenlos mit einem „Gut, mein Kind!“ zu belohnen, in welche wohlmeinende Lehrer sich so leicht hineingewöhnen, muß ebenso gewarnt werden wie vor der teilnahmlosen Kälte und fortwährend murrenden Unzufriedenheit.

C. Die Bedeutung der disziplinarischen Anordnungen für die Erziehung.

1. Wenn ein Uhrwerk nicht vor Ablauf des Gewichtes stehen bleibt, nicht eilt noch zögert, die Stunden richtig anzeigt und schlägt: dann hat

*) Privatlektüre: In Franckes Kurzem und einfältigem Unterricht, sowie in E. M. Arndts Fragmenten, die betreffenden Abschnitte; Francke, Instruktion für die Präceptores ꝛc. und Schleiermacher, Die Strafen (Sperber, Pädagog. Lesestücke II. S. 48 u. III. S. 180 ff.).

es einen regelmäßigen Gang und erfüllt so seinen Zweck. Ein Hauptmittel zur Erreichung dieses Zweckes ist das wohlkonstruierte Perpendikel. Dem Perpendikel einer Uhr gleichen die disziplinarischen Anordnungen der Schule. Sie verhindern es, daß nicht fortwährend Störungen, Unterbrechungen, Hemmungen und sonstige Mißstände aller Art eintreten; kurz: sie nötigen den Schüler, das Schulleben in ungestörtem Gange zu belassen. Eben dadurch ermöglichen sie die Erreichung des Zweckes desselben: die Erziehung. Welche Menge Zeit geht nicht, um nur dies eine genauer zu berühren, für den Unterricht und eben dadurch für die Erziehung verloren, wenn z. B. beim Übergang von der Religions- zur Schreibstunde sich erst ein weithallender, mit dem Ruheschreien des Lehrers untermischter Lärm erhebt; wenn dann der eine Schüler nach seinem Schreibheft, der andere nach seiner Feder umhersucht; wenn dieser anfängt zu liniieren und jener ganze Bänke durchfragt, um ein Messer zum Aufschneiden seines Heftes zu erhalten; wenn es hier an Platz und dort an Licht fehlt! Von der Stille insbesondere sagt Pestalozzi: „Stille als Mittel, die Thätigkeit zu erzielen, ist vielleicht das erste Geheimnis einer Schulanstalt."

2. Dürft' ich einmal dies Dach durchbrechen,
Einmal hinaus in die ewige Welt
Strömen in seligen Feuerbächen,
Was mein glühendes Herz mir schwellt!
Einmal unter des Himmels Gezelt
Mit den Stürmen jauchzen und zechen
Und die Schmach an dem Menschen rächen,
Der mich in traurigen Banden hält.

Diese „Feuersgedanken" geben uns ein nicht unähnliches Bild von dem Willen des unerzogenen Kindes. Einer unbewachten Flamme vergleichbar, sucht dasselbe die umgebenden Fesseln zu durchbrechen, um „einherzugehen auf der eigenen Spur". Bei jeder Nachgiebigkeit wächst die Lust und der Mut, weiter vorzudringen; und so kommt es nach und nach zu jener Zügellosigkeit, von deren grauenhaftem Erscheinen und furchtbaren Folgen die Geschichte der Schulen so manches zu erzählen weiß.*) Erst langsam kommt dem Kinde die Einsicht, daß ein Gemeinwesen Einem Willen dienen müsse. In der Regel noch langsamer, häufig nie, entfaltet sich in seinem Herzen die Liebe, welche sich scheut, durch Ordnungswidrigkeiten den Lehrer zu betrüben. Es ist also grundverkehrt, die Befolgung des Gesetzes auf die Einsicht oder das Gefühl des Kindes bauen zu wollen. Das „du sollst!" des Lehrers sei vielmehr die hier hemmende, dort treibende Kraft; und je entschiedener, ruhiger, gerechter, klarer, wortkarger (Matth. 8, 9) und konsequenter er diese Kraft wirken läßt, desto leichter werden sich die Kinder in seinen Willen ergeben. Die disziplinarischen Anordnungen dienen dazu, den Schüler zu gewöhnen, seinen Willen einem höheren und damit dem höchsten Willen

*) Man denke z. B. an die fahrenden Schüler des 14. bis 16. Jahrhunderts (s. I. Tl. Kap. I).

unterzuordnen. Das Kind soll durch dieselben zum Gehorsam erzogen werden, d. h. zu derjenigen Tugend, welche dem Gesetz mit unwandelbarer Treue nachkommt.

Damit ist denn schon angedeutet, daß das Kind, indem es sich dem Gebot des Erziehers unterwirft, nur auf einer Durchgangsstufe seiner sittlichen Entwicklung sich befindet. Das Ende derselben ist die sittliche Freiheit, die nur das Gute will. Wo das Kind dem letzteren zustrebt, da darf man selbstverständlich seinen Willen nicht brechen, sondern muß ihm ermunternd zur Seite stehen. Nur wo der Wille eine verkehrte Richtung nimmt, muß man, und zwar ohne Angabe der Gründe, unbedingte, sofortige und volle Unterwerfung fordern, die nicht fragen darf: „warum und wozu?", die nicht, wie es in der Familie so häufig der Fall ist, hinter der Forderung zurückbleiben, die Erfüllung derselben nicht nach Belieben hinausschieben darf. Je mehr die Familie heutiger Tage in diesem Stück schwach und schlaff wird, desto mehr muß die Schule danach streben, daß sie eine Stätte streng gesetzmäßigen Gehorsams bleibe; je wohlwollender die heutige Strafgesetzgebung Kindern gegenüber verfährt, desto unnachsichtiger und nachdrücklicher muß die Schule ihr Zuchtamt üben.*) Und wenn daselbst ein Lehrer waltet, der nicht nur physisch und geistig, sondern vor allem moralisch seine Schüler überragt, dem kein anderer Gehorsam genug ist als der freudige: dann wird die geforderte Unterwerfung zu einer heilsamen sittlichen Übung, welche sittliche Erstarkung und Erhebung in ihrem Gefolge hat.

3. Das Bitten, Grüßen, Danken, Anklopfen, Abwarten des Herein ꝛc. in der bei uns üblichen Weise bezeichnen wir als sittliche Formen. Daß solche Formen nicht ohne weiteres beobachtet werden, sehen wir an jenem Bauer, der ohne anzuklopfen mit schmutzigen Füßen und bedecktem Haupte in des Lehrers Zimmer eintritt. Vielleicht hat er unterwegs daran gedacht, daß er anzuklopfen habe ꝛc.; aber mit seinem Hauptanliegen beschäftigt, hat er jenes im entscheidenden Augenblick unterlassen. Der gesittete Mann thut dergleichen unbewußt, es ist ihm zur Gewohnheit geworden. Ein Mittel, daß solche Dinge den Kindern zur Gewohnheit werden, ist der Schule in den disziplinarischen Anordnungen gegeben. Sie sollen den Schüler eingewöhnen in bestimmte sittliche Formen.

Wollte aber jemand fragen: „Was hat die Pflege solcher äußerlichen Sitten mit der Sittlichkeit, also mit dem Erziehungszwecke, zu thun?", so antworten wir ihm mit den Dichterworten: „Sohn, die äußere Reinlichkeit ist der inneren Unterpfand" (Rückert); „Sohn, aufrecht sei dein Gang und all dein Thun aufrichtig" (ders.); „Höflichkeit ist der

*) Die einschlagenden Paragraphen des deutschen Strafgesetzbuches lauten: § 55. Wer bei Begehung einer Handlung das 12. Lebensjahr nicht vollendet hat, kann wegen derselben nicht strafrechtlich verfolgt werden. — § 56. Ein Angeschuldigter, welcher zu einer Zeit, als er das 12., aber nicht das 18. Lebensjahr vollendet hatte, eine strafbare Handlung begangen hat, ist freizusprechen, wenn er bei Begehung derselben die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht nicht besaß.

Wiederschein der Sittlichkeit" (J. Paul). Denn was die Dichter von der Reinlichkeit, dem aufrechten Gang, der Höflichkeit sagen, das gilt von jeder äußerlichen Tüchtigkeit. „Der Form nach erfordert die Schule eine Menge äußerlicher Dinge; doch ist in allen Schulpflichten ein Kern verborgen, aus dem, wenn er wohl gepflegt wird, eine Christentugend fürs ganze Leben sich entwickeln kann" (Palmer).*) Die Formen der Sitte werden zu Formen der Sittlichkeit, wenn man es versteht, bei der Eingewöhnung in die an und für sich wertlosen äußeren Formen den Nachdruck auf die Gesinnung zu legen.

Einen dreifachen Zweck also haben die besprochenen Anordnungen. Alle aber sollen den Schüler „disziplinieren"; und eben deshalb haben wir sie disziplinarische Anordnungen genannt.

Volle erziehliche Bedeutung haben dieselben nur dann, wenn sie so getroffen und gehandhabt werden, daß sie nicht infolge kleinlichen und pedantischen Wesens des Lehrers die Kinder um ihre Freudigkeit bringen (Freudigkeit ist „Wärme für das Menschenküchlein"); wenn sie die Entwicklung der Selbstthätigkeit nicht hindern und zu trotzigem Widerstreben nicht reizen; wenn sie ein Ausfluß und Abglanz der Zucht Gottes sind. „Die beste Form der Disziplin lehrt uns die himmlische Sonne, welche den wachsenden Dingen a. stets Licht und Wärme, b. oft Regen und Wind, c. selten Donner und Blitz darbietet. Sie prasselt nicht gleich im ersten Frühjahr auf die jungen und zarten Pflänzchen hernieder, noch setzt sie ihnen von Anfang an alsbald mit ihrer Glut zu und verbrennt sie; sondern sie erwärmt dieselben allgemach und unvermerkt, hebt sie empor, läßt sie erstarken und sendet dann auf die herangewachsenen, während ihre Früchte und Samen reifen, alle ihre Kraft hernieder" (Comenius; vgl. in dessen Orbis pictus das auf dem Titelblatt angebrachte Symbol).

Wo das Strenge mit dem Zarten,
Wo Starkes sich und Mildes paarten,
Da giebt es einen guten Klang. (Schiller.)**)

E. Das Helfersystem.

Tausend fleiß'ge Hände regen,
Helfen sich in munterm Bund,
Und in feurigem Bewegen
Werden alle Kräfte kund.
(Schiller.)

Es ist ein in zahlreich besuchten Schulen jedenfalls sehr alter Notbehelf, daß der Lehrer sich älterer Schüler als Helfer bedient, um an

*) „Erfahrungen haben mich gelehrt, daß die Angewöhnungen an die bloße Attitüde eines tugendhaften Lebens unendlich mehr zur wirklichen Erziehung tugendhafter Fertigkeiten beitragen als alle Lehren und Predigten, die ohne Ausbildung dieser Fertigkeiten gelassen werden" (Pestalozzi).

**) Privatlektüre: Comenius, Didactica magna. Kap. XXVI; Schleiermacher, Erziehungslehre: „Predigt über Kol. 3, 21" in der Bibliothek pädagog. Klassiker. Langensalza 1872; Stoy, Über Haus- und Schulpolizei. Berlin 1856.

den jüngeren das Schulgeschäft mit größerem Erfolge oder zu größerer Bequemlichkeit treiben zu können. Ohne Wahl, ohne Plan, ohne Ordnung stellte man den oder jenen Schüler da- oder dorthin, wo man seiner bedurfte, ließ ihn aufpassen, unterrichten, einüben, abhören, weil man es nicht selbst machen konnte oder wollte. — Endlich kam wohlgemeinter Eifer, veranlaßt durch große Kinderscharen und den nicht zu beseitigenden Lehrermangel, auf den Gedanken, diesem Helferdienst eine bestimmte Gestalt zu geben; und so erfand man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts in englischen Schulen Ostindiens und Londons den sog. wechselseitigen Unterricht. Man teilte die Schülerzahl in viele Abteilungen, setzte auf das genaueste das von jeder Abteilung zu verarbeitende Pensum fest und bediente sich der Schüler der ersten Abteilung, nachdem diese von dem Lehrer selbst unterrichtet worden waren, als Lehrer (Monitoren) der niederen Abteilungen, die alle gleichzeitig unterrichtet und durch straffes Kommando in Ordnung gehalten wurden. Der Lehrer selbst unterrichtete die Schüler der niederen Abteilungen nicht, sondern ordnete, leitete, überwachte das Ganze. Von diesem wechselseitigen Unterrichte ist die sog. wechselseitige Schuleinrichtung, die seit 1822 in vielen holsteinschen Schulen getroffen wurde, wohl zu unterscheiden. Während man beim wechselseitigen Unterrichte dem helfenden Schüler das ganze Geschäft des Unterrichtens übertrug, begnügte man sich bei dieser Einrichtung damit, den Helfer bloß zum Einüben des durch den Lehrer verarbeiteten Unterrichtsstoffes zu gebrauchen. Offenbar war man dabei von der falschen Ansicht geleitet, als ob das Einüben eine leichte und darum auch von Schülern mit Erfolg zu verrichtende erziehliche Thätigkeit sei.

So sehr man die unterrichtlichen Erfolge in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts und der wechselseitigen Schuleinrichtung hat anerkennen müssen, so wenig hat man sich doch der Wahrnehmung verschließen können, daß die Hauptaufgabe der Schule, die Erziehung, daselbst nicht in ausreichendem Maße gelöst werden könne. Andererseits hat man die Unentbehrlichkeit des Helferdienstes in vollen oder überfüllten Schulen zugeben müssen; ja man hat die Notwendigkeit desselben in Schulen jeder Art erkannt. So ist man denn darauf bedacht gewesen, das Helferwesen von dem Charakter eines Notbehelfs, den es auch in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts und der wechselseitigen Schuleinrichtung hat, zu befreien und es zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule zu machen, die im Sinne Pestalozzis das Bild der Familie wiederspiegelt (I. Tl. S. 123, o).

Es ist zunächst darzulegen, wie die bezeichnete Einrichtung sich gestaltet, und sodann, welche Bedeutung sie für die Erziehung hat.

A. Wir unterscheiden im Helferdienst die Geschäfte des Ordnens und des Helfens beim Unterrichten.

1. Wie in der Familie, so giebt es in der Schule eine Menge kleiner Dienste, welche den Zweck haben, das äußere Schulleben in einem geregelten Gange zu erhalten, und zu deren Verrichtung weniger Körper-

kraft oder geistige Gewandtheit als vielmehr guter Wille und Gewissenhaftigkeit notwendig sind. Nicht in allen Schulen sind diese Dienste dieselben. Während nämlich hier auch das Ausfegen und Heizen des Schulzimmers, das Abwischen der Subsellien und Fenster, das Läuten der Schulglocke beim Anfange und Schlusse der Schulstunden, das Öffnen und Schließen der Lehrzimmer zu den Geschäften des Ordners gehört, verlangt man dort von dem Ordner nur dies, daß er vor dem Unterrichte die Wandtafeln reinige, die Lesetafeln, Landkarten und Bilder aufhänge, Federn, Schieferstifte, Schreib- und Lesebücher austeile, die Tintenfässer mit Tinte, die Kreidekästen mit Kreide versehe, den Schwamm reinige und anfeuchte, Zirkel, Lineal und physikalische Geräte bereit lege, Trinkwasser besorge und die zum Trinken nötigen Geräte reinige; daß er nach dem Unterrichte die Tafeln, Karten, Bilder wieder zusammenlege oder zusammenrolle, die Federn 2c. einsammle und jedes der genannten Dinge an seinen Ort, in den Schul-, Karten- oder Geräteschrank schaffe, auch diesen Ort stets in Ordnung und Sauberkeit halte; daß er endlich nach Bedürfnis die Fenster öffne oder schließe, die Rouleaux aufziehe oder herunterlasse, liegengebliebene Lernmittel in Verwahrung nehme 2c.

Einen Schritt weiter geht man, wenn man dem Ordner die Aufsicht über das Betragen seiner Mitschüler vor Beginn der Schulstunden, in den Erholungszeiten zwischen den Unterrichtsstunden, in überfüllten Klassen selbst während der Unterrichtsstunden überträgt. So wenig dieses Aufsichtsamt in der Schule (wie in der Familie) ganz entbehrt werden kann, so ist doch bei Einrichtung desselben die allergrößte Vorsicht nötig, damit es sich nicht in ein Aufpasseramt verkehre. Nur die zuverlässigsten, redlichsten und willenskräftigsten Schüler können mit der Aufsicht über ihre Mitschüler betraut werden; überhaupt wird es geraten sein, das Aufsichtsamt gar nicht zu einer stehenden Einrichtung der Schule zu machen, sondern nur im Falle der Not Aufseher zu bestellen. Die Einrichtung eines Bankobersten-Systems ist, wie sie gewöhnlich gefunden wird, geradezu verwerflich.

Anders ist es mit den obengenannten Diensten, welche Tag für Tag, jahraus, jahrein in einem geordneten Wechsel verrichtet werden müssen. Eine für Schulen jeder Art geltende Gestaltung des Ordnerwesens läßt sich nicht bezeichnen; doch sind im allgemeinen folgende Gesichtspunkte maßgebend: a. Es müssen einem Ordner, wenn es irgend möglich ist, alle Ordnergeschäfte übertragen werden; nur das Ausfegen nebst dem Abwischen der Subsellien und Fenster wird man allein von den größeren Mädchen, das Heizen allein von den um- und vorsichtigsten Schülern oder Schülerinnen verrichten lassen. b. Es müssen die Ordnergeschäfte längere Zeit, etwa eine Woche hindurch, ein und demselben Ordner übertragen bleiben. c. Es müssen möglichst viele Schüler zur Verwaltung des Ordneramtes nach und nach herangezogen werden. d. Es muß Vorsorge getroffen werden, daß für den etwa abwesenden Ordner ohne besondere Bestimmung ein Vertreter eintritt. — Eine schriftliche Instruktion für die Ordner ist entbehrlich; die jüngeren Schüler

sehen die Verwaltung des Dienstes von den älteren ab, und so bedarf es nur der Achtsamkeit und gelegentlicher Anweisungen des Lehrers.

2. In der Einrichtung des Helferdienstes beim Unterrichten muß man vor allen Dingen dies festhalten, daß auch der geförderteste Schüler irgend einen Teil des Unterrichtsstoffes weder selbständig zum Verständnis zu bringen noch auch selbständig zu üben vermag. Er ist eben selbst noch Schüler, während jene Thätigkeiten die Einsicht und Gewandtheit eines Lehrers verlangen. Doch giebt es im Verlauf einer Unterrichtsstunde nicht wenig unterrichtliche Geschäfte, welche nicht nur von den geförderteren, sondern sogar von allen Schülern verrichtet werden können.

Zu den letzteren Geschäften rechnen wir nicht das in manchen Schulen versuchte, wegen des dadurch verursachten Geräusches und wegen der Schwierigkeit der Kontrolle aber unstatthafte gegenseitige Abhören des auswendig Gelernten, auch nicht das gegenseitige Vorlesen des Durchgelesenen, wohl aber die gegenseitige Durchsicht des auf die Schiefertafel Geschriebenen am Anfange der Unterrichtsstunde wie im Verlaufe derselben. Auf das Kommando: „Tafeln wechseln, rechts (oder links)!“ reicht jeder Schüler seine Schiefertafel dem rechts (oder links) sitzenden Nachbar zur Durchsicht. Dieser bezeichnet nach vorgeschriebener Weise mit dem Griffel, was ihm fehlerhaft, nachlässig, zweifelhaft erschienen, und harrt sodann der Aufforderung des Lehrers, Bericht zu erstatten. Nach Ausführung des Kommandos: „Tafeln zurück!“ sieht der Lehrer selbst noch diese und jene Tafel nach, um sowohl die Leistungen im Arbeiten als im Verbessern mit eigenem Auge zu kontrollieren. Diese gegenseitige Durchsicht ist für die Zwecke des Unterrichts förderlich und notwendig in den Rechenstunden, bei grammatischen und orthographischen Übungen, bei den Übungen im Ab-, Auf-, Schönschreiben und Zeichnen, und zwar durch alle Stufen des Schullebens hindurch.

Nur geförderte Schüler können als Helfer benutzt werden, wo es darauf ankommt, einen einzelnen zurückgebliebenen Schüler oder eine ganze Abteilung übend zu beschäftigen; in jenem Falle, der nur ausnahmsweise (etwa nach einer Krankheit) vorkommen darf, hat man sich in der Regel eines Schülers aus der nämlichen, in diesem aus einer höher stehenden Abteilung als Helfers zu bedienen.

Aufgabe dieses letzteren Helfers, dessen Thätigkeit noch vorzugsweise ins Auge zu fassen ist, ist es, eine vom Lehrer selbst begonnene Übung oder Wiederholung fortzusetzen; sei es, daß er eine ganze Abteilung lesen, schreiben, rechnen läßt, oder daß er ein Katechismusstück, einen Spruch, einen Vers u. dergl. einübt, oder daß er nach Beendigung eines Pensums, am Schlusse des Quartals oder Schuljahres zur Wiederholung herangezogen wird. Die dazu nötige Einsicht gewinnt er, indem er auf das Verfahren des die Übung oder Wiederholung selbst beginnenden Lehrers achtet und von diesem eine gelegentliche Weisung empfängt.

Da sich nur immer verhältnismäßig wenig Schüler zur Verrichtung dieser letztgenannten Helferdienste eignen und diese fast Tag für Tag herangezogen werden müssen, so darf sich der Lehrer die Mühe nicht verdrießen lassen, die Helfer auch außer der Schulzeit einmal ein Stündchen vorzunehmen; er muß aber insbesondere den Helferdienst so ordnen, daß die Helfer keine Einbuße an ihrer eigenen Weiterbildung erleiden. Zu dem Ende beachte der Lehrer folgende Regeln: a. Kein Helfer werde täglich länger als eine halbe Stunde helfend beschäftigt. b. Kein Helfer werde helfend beschäftigt, während die Abteilung, zu welcher er gehört, vom Lehrer selbst unterrichtet wird. c. Nach 4—6 Wochen (je nach den natürlichen Abschnitten der Schulzeit) trete ein Wechsel ein, so daß, wer bis dahin die Übungen im Lesen zu leiten hatte, die Übungen im Schreiben übertragen bekommt ꝛc. d. Wo über eine größere Zahl von Helfern verfügt werden kann, darf man sich nicht mit einer geringeren Zahl begnügen. e. Für jede halbe Stunde muß den Helfern ein genau bezeichnetes, kleines Pensum zur Verarbeitung gegeben und die Verarbeitung muß vom Lehrer selbst kontrolliert werden. f. Mittel zur Übung und zur Erleichterung der Aufgabenstellung, z. B. Lesetafeln und Aufgabenbücher, müssen in ausreichendem Maße beschafft werden.

Obenstehende Beschreibung des Helferdienstes habe ich zum erstenmal niedergeschrieben, ehe ich selbst ein mich befriedigendes Helfersystem in irgend einer einklassigen Schule gesehen hatte. Jene Beschreibung stammt also „vom grünen Tische“; dennoch lasse ich sie auch heute noch stehen, weil ich glaube, daß nach ihr das Helferwesen sich mit Erfolg einrichten läßt. Unterdessen habe ich in der einklassigen, vom Seminarlehrer Hedemann geleiteten Seminarschule in Bütow das Helferwesen in einer andern Gestalt kennen gelernt, an der ich stets meine Freude gehabt habe, und die den Vorzug größerer Einfachheit hat. Der Helfer wird nämlich daselbst stets seiner Abteilung entnommen und verrichtet den Helferdienst so lange, als er in demselben sich bewährt; nur in den Stunden für deutsche Sprache und Rechnen werden Helfer angestellt. Wie die Helfer verwendet werden, ergiebt sich aus folgenden zwei Übersichten. Die erste derselben ist als ein für allemal feststehender Plan in der genannten Schule seit Jahren in Gebrauch. In betreff der zweiten, die Rechenstunde betreffenden ist zu bemerken, daß jedesmal am Tage vorher je nach dem Bedürfnis der einzelnen Abteilungen bestimmt wird, welche Abteilung direkten Unterricht empfängt, welche durch einen Helfer beschäftigt wird ꝛc. Beide Übersichten empfehle ich aus voller Überzeugung der Beachtung aller Lehrer an einklassigen Schulen.*)

*) Eine lehrreiche Schrift über die einklassige Schule ist: W. Pfeifer, Die Theorie und Praxis der einklassigen Schule. Gotha 1887. Ein Anhang des I. Teils enthält „eine geschichtliche Studie über die Bell-Lancaster-Schulen und die wechselseitige Schuleinrichtung“.

Tag und Stunde	Oberstufe	L. *)	H.	S.	Mittelstufe	L.	H.	S.	Unterstufe 2. und 3. Jahrgang	L.	H.	S.	Unterstufe 1. Jahrgang	L.	H.	S.
Montag																
9—1/2 10	Stat. Lesen	1/2			Memorieren durchgenommener Lesestücke			1/2	Buchstabierübungen		1/2		Schriftl. Übungen			1/2
1/2 10—10	Schriftl. Beschäftig.			1/2	Aufschreiben derselb.			1/2	Diktierschreiben		1/2		Lesen	1/2		
1—1/2 2	Schönschreiben			1/2	Schönschreiben			1/2	Lesen	1/2			Lesen		1/2	
1/2 2—2				1/2				1/2	Singen	1/2			Singen	1/2		
2—1/2 3	Zeichnen			1/2	Stillesen			1/2	Wörterlesen		1/2		Lesen	1/2		
1/2 3—3				1/2	Lesen	1/2			Abschreiben			1/2	Diktierschreiben		1/2	
Dienstag																
1—1/2 2	Stat. Lesen	1/2			Buchstabierübungen		1/2		Abschreiben			1/2	Schriftl. Übungen			1/2
1/2 2—2	Schriftl. Beschäftig.			1/2	Diktierschreiben		1/2		Lesen	1/2			Lesen		1/2	
2—1/2 3	(Rechnen)			1/2	Lesen unter besond. Berücksichtig. gramm. Übungen	1/2			Buchstabierübungen		1/2		Schriftl. Übungen			1/2
1/2 3—3				1/2	Aufschreib. solch. Übungen			1/2	Diktierschreiben		1/2		Lesen	1/2		
Donnerstag	Vorbereitung des Aufsatzes															
9—1/2 10	Aufschreib. desselben	1/2			Buchstabierübungen		1/2		Abschreiben			1/2	Schriftl. Übungen			1/2
1/2 10—10				1/2	Diktierschreiben		1/2		Wörterlesen		1/2		Lesen	1/2		
1—1/2 2	Kursorisch Lesen	1/2			Stillesen			1/2	Schönschreiben			1/2	Lesen		1/2	
1/2 2—2	Schriftl. Beschäftig.			1/2	Lesen	1/2			Wörterlesen		1/2		Schriftl. Übungen			1/2
2—1/2 3	Zeichnen	1/2			Zeichnen			1/2	Buchstabierübungen		1/2		Schriftl. Übungen			1/2
1/2 3—3				1/2		1/2			Diktierschreiben		1/2		Lesen		1/2	
Freitag																
9—1/2 10	Stillesen } (Bibel)			1/2	Lesen	1/2			Abschreiben			1/2	Lesen		1/2	
1/2 10—10	Kurs. Lesen }	1/2			Stillesen			1/2	Wörterlesen		1/2		Schriftl. Übungen			1/2
1—1/2 2	Schönschreiben			1/2	Schönschreiben			1/2	Lesen	1/2			Lesen		1/2	
1/2 2—2				1/2				1/2	Singen	1/2			Singen	1/2		
2—1/2 3	Singen	1/2			Singen	1/2			Schönschreiben			1/2	Schriftl. Übungen			1/2
1/2 3—3		1/2				1/2						1/2				1/2
Sonnabend	Vorbereitung des				Memorieren durchgenommener Lesestücke			1/2								
8—1/2 9	Diktats	1/2			Aufschreiben derselb.			1/2	Buchstabierübungen		1/2		Schriftl. Übungen			1/2
1/2 9—9	Schreiben desselben		1/2						Diktierschreiben		1/2		Lesen	1/2		

*) L. = Lehrer. H. = Helfer. S. = Selbstbeschäftigung.

2. Entwürfe

für Rechenlektionen in der einklassigen Schule.

Zum Dienstag.

I. Gang. 20 Minuten.

I. Abt. Schriftliche Beschäftigung. Rechenheft II. § 3. Nr. 52.
II. = Direkter Unterricht. Heft I. § 7. Nr. 3. 4.
III. = Schriftliche Beschäftigung. Heft I. § 4. Nr. 18.
IV. = = = Abziehen eines gemischten Zehners von einem gemischten Zehner im Zahlenraum von 1—100.
V. = Beschäftigung durch den Helfer. Abziehen der 2 und Zuzählen der 3 im Zahlenraum von 1—10.

II. Gang. 20 Minuten.

I. Abt. Beschäftigung durch den Helfer. Rechnen der Regeldetriaufgaben, die an die Wandtafel geschrieben sind.
II. = Schriftliche Beschäftigung in dem Vorbereiteten.
III. = Direkter Unterricht. Die Grundaufgaben der Division.
IV. = Schriftliche Beschäftigung. Fortsetzung.
V. = = = Abziehen der 2 und Zuzählen der 3 im Zahlenraum von 1—10.

III. Gang. 20 Minuten.

I. Abt. Schriftliche Beschäftigung. Heft II. § 3. Nr. 53.
II. = = = Fortsetzung.
III. = = = Fortsetzung in Nr. 18.
IV. = Beschäftigung durch den Helfer. Abziehen eines gemischten Zehners von einem gemischten Zehner im Zahlenraum von 1—100.
V. = Direkter Unterricht. Abziehen der 3 im Zahlenraum von 1—10.

Zum Mittwoch.

I. Gang.

I. Abt. Schriftliche Beschäftigung. Heft II. § 3. Nr. 55.
II. = Beschäftigung durch den Helfer. Subtraktion mehrfach benannter Zahlen. Reihenbildung.
III. = Direkter Unterricht. Die Grundaufgaben der Division.
IV. = Schriftliche Beschäftigung. Abziehen gemischter Zehner von gemischten Zehnern.
V. = Schriftliche Beschäftigung. Abziehen der 3 im Zahlenraum von 1—10.

II. Gang.

I. Abt. Direkter Unterricht. Heft II. § 3. Nr. 56 ꝛc.
II. = Schriftliche Beschäftigung. Heft I. § 7. Nr. 5.
III. = = = Heft I. § 4. Nr. 9. 10.
IV. = = = Fortsetzung.
V. = Beschäftigung durch den Helfer. Abziehen der 3 im Zahlenraum von 1—10.

III. Gang.

I. Abt. Schriftliche Beschäftigung. Heft II. § 3. Nr. 56.
II. = = = Fortsetzung.
III. = Beschäftigung durch den Helfer. Das kleine Einsineins.
IV. = Direkter Unterricht. Wiederholung der Subtraktion im Zahlenraum von 1—100.
V. = Schriftliche Beschäftigung. Abziehen der 3 im Zahlenraum von 1—10.

Zum Donnerstag.

I. Gang.

I. Abt. Schriftliche Beschäftigung. Heft II. § 3. Nr. 57.
II. = Direkter Unterricht. Heft I. § 8. Nr. 1 ꝛc.
III. = Schriftliche Beschäftigung. Heft I. § 4. Nr. 9. 10.
IV. = = = Verschiebung einer Grundaufgabe in alle Zehner.
V. = Beschäftigung durch den Helfer. Zuzählen und Abziehen der 3 im Zahlenraum von 1—10.

II. Gang.

I. Abt. Beschäftigung durch den Helfer. Rechnen der Aufgaben, die an der Wandtafel stehen.
II. = Schriftliche Beschäftigung. Heft I. § 8. Nr. 1 c.
III. = = = Fortsetzung.
IV. = Direkter Unterricht. Wiederholung der Subtraktion im Zahlenraum von 1—100.
V. = Schriftliche Beschäftigung. Zuzählen und Abzählen der 3 im Zahlenraum von 1—10.

III. Gang.

I. Abt. Schriftliche Beschäftigung. Heft II. § 3. Nr. 57.
II. = = = Fortsetzung.
III. = Beschäftigung durch den Helfer. Das kleine Einsineins mit Resten.
IV. = Schriftliche Beschäftigung. Abziehen gemischter Zehner von gemischten Zehnern.
V. = Direkter Unterricht. Zuzählen der 4 von 1—10.

Zum Sonnabend.

I. Gang.

I. Abt. Direkter Unterricht. Heft II. § 3. Nr. 58.
II. = Schriftliche Beschäftigung. Heft I. § 8. Nr. 2 b.
III. = = = Heft I. § 4. Nr. 18.
IV. = = = Reihenbildung. Verbindung der Addition und Subtraktion.
V. = Beschäftigung durch den Helfer. Zuzählen der 4 im Zahlenraum von 1—10.

II. Gang.

I. Abt. Schriftliche Beschäftigung. Heft II. § 3. Nr. 58.
II. " Beschäftigung durch den Helfer. Reihenbildung, z. B. 3 × 15 Pf. = 45 Pf. × 3 = 1 Mk. 35 Pf. ꝛc.
III. " Direkter Unterricht. Einsineins der Zehner.
IV. " Schriftliche Beschäftigung. Fortsetzung.
V. " " " Zuzählen der 4 im Zahlenraum von 1—10.

III. Gang.

I. Abt. Schriftliche Beschäftigung. Fortsetzung.
II. " " " Fortsetzung in Nr. 5.
III. " " " Heft I. § 4. Nr. 12 ꝛc.
IV. " Beschäftigung durch den Helfer. Abziehen gemischter Zehner von gemischten Zehnern.
V. " Direkter Unterricht. Abziehen der 4 im Zahlenraum von 1—10.

Es ist nicht zu verkennen, daß die Einrichtung des Helfersystems die Sorgfalt des Lehrers in einem hohen Maße herausfordert; allein dies darf ihn nicht davon zurückschrecken, denn groß ist die Bedeutung desselben für die **Schulerziehung.**

B. Was zunächst das Ordneramt betrifft, so liegt es auf der Hand, daß der dasselbe verwaltende Schüler nicht nur selbst zur Reinlichkeit, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Dienstfertigkeit, Achtsamkeit, Gewissenhaftigkeit, Umsicht und Pflichttreue gewöhnt wird, sondern daß alle Schüler, weil ein solches Amt überhaupt eingerichtet ist, zu diesen Tugenden, insbesondere zur Reinlichkeit, Ordnungsliebe und Pünktlichkeit, Tag für Tag angehalten werden. Sehen sie doch täglich diese Tugenden von ihresgleichen üben; werden sie doch täglich durch diese Ordner, die ja nicht dazu da sind, Knechte der Unordnung, Unreinlichkeit, Unpünktlichkeit zu sein, in Beispiel und Mahnung zur Ausübung jener Tugenden genötigt! Auch dies ist wohl zu beachten, daß durch das Ordneramt die Hauptaufgabe der Schule, die Erziehung, mittelbar, nämlich durch Förderung der Zwecke des Unterrichts, erreicht wird. Welche Zeit geht nicht dadurch für den Unterricht verloren, daß, während alles lehrend und lernend in Thätigkeit sein sollte, der eine zur Besorgung von Kreide, der andere zur Reinigung des Schwammes ausgesandt wird, daß es hier an Tinte fehlt und dort die nötige Lesetafel nicht gefunden werden kann!

Die Erstrebung der Unterrichtszwecke tritt aber besonders bei dem Helferamte hervor. Denn nicht nur das Kind, welchem geholfen wird, sondern auch das helfende selbst erfährt, jenes durch die Übung eines neu anzueignenden, dieses durch die Wiederholung eines fast vergessenen Stoffes, mannigfache und kräftige Förderung. Vieles lernt ein Kind leichter von seinesgleichen als von dem Lehrer; Übung macht den Meister; lehrend lernt man; die Wiederholung ist die Mutter des Wissens und Könnens. — Allein das Helferamt ist durchaus nicht bloß wegen der sicheren Erreichung der Zwecke des Unterrichts, sondern noch vielmehr wegen seiner unmittelbar erziehlichen Bedeutung einzurichten.

In vollen, zumal einklassigen Schulen ist es allein durch Einrichtung dieses Amtes möglich, daß kein Kind in irgend einem Stücke unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt; daß kein Kind, auch nicht das kleinste, ohne Arbeit gelassen wird; daß alle während der ganzen Unterrichtszeit in einer stetigen, ersprießlichen, jedem einzelnen wohlthuenden Thätigkeit erhalten werden, und daß so die Freude an der Arbeit und das Verlangen, arbeiten zu wollen, erregt wird.

Weiter ist es ja unverkennbar, daß der Helferdienst zur Erweckung und Pflege des Geistes der Liebe, der Nachsicht und Geduld dient, daß er den Willen kräftigt, den Gemeinsinn belebt, zur Selbstverleugnung anleitet.

Noch einiges hierher Gehörige ergiebt sich, wenn wir uns die Frage beantworten: Welche Kinder sollen mit dem Ordner- und Helferamte betraut werden? Wo nach Willkür der erste beste oder in Gedankenlosigkeit der größte und körperlich stärkste oder nach Gunst der reichste, vornehmste, anspruchsvollste Schüler zur Verwaltung eines Amtes herangezogen wird, da ist es um die Erfolge des Helferdienstes, ja überhaupt um den Segen der ganzen Schularbeit geschehen.

Einer Wahl bedarf es in der Verwaltung des Ordneramtes insoweit nicht, als jedes Kind, welches die ausreichende körperliche Befähigung hat, zu demselben herangezogen werden muß. Ein verständiger Lehrer wird gerade den Unpünktlichen, Unordentlichen, Unzuverlässigen, wenn es sein kann, öfter heranziehen, natürlich ohne das Schulleben darunter leiden zu lassen und nicht, um ihn für seine Unpünktlichkeit ꝛc. zu strafen, sondern ihn zur Pünktlichkeit ꝛc. zu erziehen.

Anders ist es mit dem Helferamte im Unterrichten. Hier entscheidet in erster Linie durchaus nicht die äußerliche (technische) Befähigung, obwohl diese vorausgesetzt werden muß, sondern vielmehr die innerliche (sittliche) Befähigung. Ein Schüler, welcher zur Roheit, zur Selbstüberschätzung, zur Herrschsucht geneigt ist, taugt nicht zum Helfer; wo aber Demut, Freundlichkeit, Geduld in einem Kinde sich offenbaren, da darf man ihm getrost ein Helferamt anvertrauen.

Dritter Abschnitt.

Die Gebetsübung.

Ziehe deine Schuhe aus von deinen Füßen; denn der Ort, darauf du stehest, ist ein heiliges Land (2. Mos. 3, 5).

Zur Gebetsübung in der Schule gehört: 1. das Beten beim Beginn und Schluß des Unterrichts; 2. die Schulfeier; 3. die Einübung von Gebeten und Gebetsversen.

1. Das Morgengebet nimmt nach Ausdehnung und Ausgestaltung unter den Gebeten der Schule den ersten Platz ein; denn es besteht meist

aus Lied, Gebet und Schriftwort und wird in dieser Ausführung zur „Andacht". Doch werden nicht ganze Lieder gesungen, sondern höchstens zwei Verse. Dann folgt das eigentliche Gebet, gesprochen von den Schülern (etwa der Luthersche Morgensegen) oder von dem Lehrer (ein freies Gebet). Den Schluß bildet das Schriftwort, d. h. in der Regel nicht eine Bibellektion, sondern das gemeinschaftliche Sprechen eines Spruches, des sog. Wochenspruches.

Die Gebete in den übrigen drei Gebetszeiten der Schule haben eine einfachere Gestalt. Sie bestehen nämlich aus einem von dem Lehrer oder einem Schüler oder gemeinschaftlich gesprochenen Gebete, Gebetsverse oder Spruche. Aus mancherlei Gründen ist es ratsam, für einen etwa sechswöchentlichen Turnus Gebetsverse und Sprüche allgemeinern Inhalts auszuwählen, z. B. die einzelnen Verse des Liedes „Ach bleib mit deiner Gnade", die Sprüche „Befiehl dem HErrn deine Wege", „Lehre mich thun nach deinem Wohlgefallen", „Bleibe fromm und halte dich recht". Die in manchen Schulen herrschende Sitte, am Schluß der Vormittags- wie am Anfange der Nachmittagsstunden ein Tischgebet, am Schluß der Nachmittagsstunden ein Abendgebet zu sprechen, ist verwerflich.

2. Eine Stätte ernster Arbeit soll und muß die Schule sein. Je mehr aber tüchtige Schularbeit ihrer Natur nach dahin neigt, den Kopf und die Hand zu bilden, desto mehr muß der Lehrer es sich angelegen sein lassen, auf das Gemüt, den Willen und Charakter des Kindes bildend einzuwirken. Ein Mittel dazu bietet ihm die Schulfeier.

Durch einen entsprechend feierlichen Akt wird in vielen Schulen die Erinnerung an diejenigen Tage lebendig erhalten, welche für die evangelische Kirche oder für das deutsche Vaterland oder für das sog. engere Vaterland von großer Bedeutung sind („Gedenktage").

Von diesen Tagen wird der Geburtstag des regierenden Landesfürsten — und überall, soweit die deutsche Zunge klingt — des deutschen Kaisers bei gänzlichem Ausfall der Unterrichtsstunden durch eine reichere Feier ausgezeichnet, die sich in ihren Grundzügen folgendermaßen gestaltet: Nach dem gemeinschaftlichen Gesange einiger Verse aus einem geistlichen Liede folgt eine Bibellektion (z. B. Ps. 21) mit daran sich anschließendem Gebet des Lehrers oder eine durch Bibellektion, Gebet, Responsorien und Wechselgesang liturgisch reicher ausgestattete Feier. Sodann hält der Lehrer nicht etwa einen langen, zusammenhängenden Vortrag nach Art einer Predigt oder Rede, sondern er beteiligt an der historisch gehaltenen Darstellung, soweit es irgend möglich ist, die Schüler. Die unterrichtliche und die Prüfungsfrage sind hierbei natürlich ausgeschlossen. Dagegen werden Fragen gethan, welche den Schüler auffordern, in kurzen Sätzen zu zeugen und zu verkünden; noch öfter werden Aufgaben gestellt, welche kleine historische Bilder zu geben nötigen. Unentbehrlich sind diesem Teile der Feier patriotische Lieder und Gedichte, die an geeigneter Stelle zu singen oder zu sagen sind, desgl. Allerhöchste Kundgebungen, die der Lehrer in der Regel selbst vorträgt. Daß einzelne

Abschnitte aus dem Lesebuche oder einem andern Buche auch vorgelesen werden, ist nicht unbedingt ausgeschlossen. Wenn so die Mannigfaltigkeit in der Auswahl und dem Vortrag der einzelnen Teile dazu dient, allseitige Teilnahme und Bethätigung zu erwecken, so muß andererseits für übersichtliche Ordnung und angemessene Gruppierung der einzelnen Stücke Sorge getragen werden. Alles muß den Charakter der Frische, des Verständnisses und des festen Könnens an sich tragen; daher auch eine vorhergehende Erklärung und Übung der historischen, namentlich aber der poetischen Stoffe ein unabweisbares Bedürfnis ist. Diese Erklärung und Übung darf aber nicht gleich der „Probe" zu einer Aufführung die Feier in ihrem ganzen Verlauf vorausnehmen, weil sonst der Eindruck der Feier selbst abgestumpft würde. — Den Schluß der Feier bildet Gebet und geistliches Lied („Nun danket alle Gott"). Die Veranstaltung einer Festlichkeit für die Schüler nach der Schulfeier unter Beteiligung der Eltern ꝛc. trägt nicht wenig zur Verherrlichung des Tages bei und ist den Verhältnissen und Mitteln gemäß zu gestalten. Je mehr die Feier den Charakter eines Volksfestes annimmt, desto mehr erfüllt sie ihren Zweck. Ähnlich ist jede etwaige außerordentliche Nationalfeier zu gestalten.

An den übrigen Gedenktagen wird je nach deren Charakter entweder ein Teil der Religions- oder der realistischen Stunde dazu benutzt, um durch gemeinschaftlichen Gesang von Kirchen- bezw. Vaterlandsliedern, durch poetische und prosaische kurze Vorträge seitens der Schüler und des Lehrers — alles in möglichst abgerundeter Form und angemessenem Wechsel — das Andenken an die Bedeutung jener Tage lebendig zu erhalten, Herz und Gemüt dafür zu erwärmen und den Willen in der entsprechenden Richtung zu bestimmen. Die zu verwendenden Lieder ꝛc. müssen natürlich vorher eingeübt worden sein. Erwähnen wollen wir schließlich noch die Feierlichkeiten bei der Aufnahme und Entlassung der Schüler, bei der Prüfung und Censurenverteilung sowie bei Schulfesten, die nicht kirchlichen oder patriotischen Charakter haben (Gregoriusfest, Kirschfest u. dgl.). — Vielfach wird in den Schulen auch eine Weihnachtsfeier veranstaltet.*)

3. „Bereits auf der Unterstufe lernen die Kinder einige kurze und leichte Morgen-, Mittags- und Abendgebete" (Allg. Best.) Dieser kleine Gebetsvorrat erweitert sich im Fortgange des Religionsunterrichts namentlich durch Gebetsverse aus dem Bereich der in der Schule zu lernenden Gesangbuchslieder.

Es ist keine Frage, daß der Christ in seinem Gedächtnis einen Vorrat von Gebeten haben muß. Denn es kommen in dem Leben jedes Christen Stunden, in denen des Paulus tiefsinniges Wort sich bewahrheitet: „Wir wissen nicht, was wir beten sollen, wie sich's gebühret"; insbesondere wissen das Kinder nicht. Weiter ist es eine allgemeine

*) Soll man dieselbe in der Schule veranstalten, weil dies in mancher Familie nicht geschieht, oder soll man es unterlassen, damit es desto eher in der Familie geschehe?

Erfahrung, daß Gebete sich nie verbrauchen; daß sie sich vielmehr, nachdem unser Herz sich daran gewöhnt hat, zum Trost und zur Erhebung desselben besonders kräftig erweisen. Endlich ist eine lebendige Teilnahme an der gemeinschaftlichen Erbauung in Familie, Schule und Kirche nur möglich, wenn ein gemeinsamer Schatz von Gebeten im Gedächtnis und Herzen liegt.

So müssen denn Gebete *eingeübt* werden; und es ist das für den Lehrer insofern keine leichte Aufgabe, als dabei die Gefahr der Veräußerlichung so sehr nahe liegt. Selbstverständlich geschieht die Einübung auf der Unterstufe durch Vor- und Nachsprechen, auf den oberen Stufen unter Mitwirkung des selbstthätigen Auswendiglernens seitens der Schüler. Wenn nun bei allem Einüben von Memorierstoffen, möge es auf diese oder jene Weise geschehen, auf Bewirkung des Verständnisses das größte Gewicht gelegt werden muß, so muß der Lehrer beim Einüben von Gebeten nicht nur mit der Goldwage pädagogischer Erfahrung ans Werk gehen, sondern auch in seinem Herzen und Gewissen sich stets den Gedanken gegenwärtig halten, daß die Kinder *mit Gott reden* lernen sollen. Aus diesem Grunde muß auch auf die angemessenen äußerlichen Formen beim Gebet gehalten werden.

Die **Bedeutung der Gebetsübung für die Erziehung** ist zunächst eine *unmittelbare*. Das Gebet ist ein Verkehr des Herzens mit dem Höchsten, Allerheiligsten, Allwissenden. Auf ihn dürfen wir alle unsere Sorgen werfen, von ihm allezeit Mittel und Wege erwarten, vor ihm in Freud und Leid unser Herz ausschütten. Aber heuchlerisches Wesen besteht nicht vor ihm, Gott ist die Wahrheit, jede Sünde ist ihm ein Greuel. So wirkt das Gebet einerseits erhebend, tröstend, beruhigend; andererseits reinigend, läuternd, klärend auf das menschliche Herz und von da aus auf all sein Denken, Reden und Handeln. Kein Erziehungsmittel faßt so in dem Centrum des Menschen an als die Gebetsübung. — Außerdem dürfen wir nicht die *mittelbare* Bedeutung vergessen, welche die Gebetsübung für die Erziehung hat. Ein ernstes Werk soll in der Schule getrieben werden, bestehend in Belehrung, Übung, Zucht; ein Werk, mit dessen Wichtigkeit und Hoheit kein anderes verglichen werden kann. Da gilt es nicht bloß „ein ernstes Wort", sondern die tiefinnerste Sammlung des Geistes des Lehrers und der Schüler; da gilt es, den Segen von oben herabzubitten, ohne welchen wir nichts thun können; da gilt eine innige Bezogenheit auf den Allerhöchsten, von welchem alle gute und vollkommene Gabe herabkommt. — Was nun endlich die Schulfeier betrifft, so hat diese noch einen besonderen Erziehungssegen. Denn die Feier, welche kirchlichen Thatsachen gilt, läßt die Kinder schon früh als Glieder einer Gemeinschaft sich erkennen, deren Aufgabe die Pflege und Bewahrung der heiligsten Güter ist. Die patriotische Feier aber dient zur Erweckung und Belebung der schönen Tugenden, welche wir Vaterlandsliebe, Treue gegen den angestammten Fürsten, Gehorsam gegen die Obrigkeit, Opferfreudigkeit, Hingabe, Tapferkeit nennen, und lehrt in guten wie in bösen Tagen die rechte Beachtung des Dichterwortes:

Ans Vaterland, ans teure schließ dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen,
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft. (Schiller.)

Recht gefeierte patriotische Tage sind auch nicht ohne Segen für das elterliche Haus.

Vierter Abschnitt.

Die Einwirkung auf das elterliche Haus.

Die Liebe stellet sich nicht ungebärdig, sie suchet nicht das Ihre, sie läßt sich nicht erbittern (1. Kor. 13, 5).

Wie für die Familienerziehung das Zusammenwirken von Vater und Mutter, so ist für die Jugenderziehung überhaupt das innige Zusammenwirken der Eltern mit den Helfern bei der Erziehung ihrer Kinder von großer Bedeutung. Daher ist es einerseits Pflicht der Eltern, daß sie mit denen, welche bei der Erziehung ihrer Kinder mitzuwirken haben, also besonders mit den Lehrern, sich ins Einvernehmen setzen, bei ihnen sich vorkommendenfalls Rats erholen; andererseits aber auch Pflicht der Lehrer, in geeigneter Weise und ohne erst eine Aufforderung abzuwarten, auf das elterliche Haus einzuwirken. Dies letztere geschieht, wie schon angedeutet, zu doppeltem Zwecke: a. um die Eltern hinsichtlich der häuslichen Erziehung zu bestimmen; b. um sie für die Unterstützung der Schulerziehung zu gewinnen.

Daß die häusliche Erziehung leider sehr häufig an starken Mängeln leidet, ist eine von uns schon berührte Thatsache. Weiter ist es allbekannt, daß auch die Schulerziehung nicht nur keine Förderung von seiten vieler Eltern erfährt, sondern sogar geradezu behindert und beeinträchtigt wird. Manche Eltern fragen gar nichts danach, was ihre Kinder in der Schule treiben, regen nicht an zur Anfertigung der häuslichen Arbeiten oder lassen den Kindern keine Zeit dazu. Sie achten nicht darauf, daß die Kinder regelmäßig und pünktlich zur Schule gehen, sorgen nicht für Beschaffung der nötigen Lernmittel, geben nicht ihr Wohlgefallen an den Leistungen der Kinder zu erkennen. Andere widerstreben dem Lehrer geradezu; setzen sich z. B. der Einführung eines neuen Schulbuches hartnäckig entgegen; tadeln in Gegenwart der Kinder des Lehrers Lehrweise; schelten über die Schule überhaupt, über die Schulaufsicht, den Schulzwang, die Schulzucht insbesondere; reizen ihre Kinder zum Ungehorsam und zum Widerspruch; brechen wohl gar in das Schulzimmer ein, den Lehrer mit beleidigenden Worten zurechtzuweisen vor den Augen und Ohren der Schüler.

Was ist dem gegenüber zu thun? Soll der Lehrer das alles mit stillem Ärger oder eitler Selbstbespiegelung ertragen? Soll er bei der unsicheren Hoffnung, daß es einmal besser werden könne, alles ruhig dahingehen lassen? Soll er die Kinder ausschelten, die doch in den meisten Fällen unschuldig sind; oder sein Los bejammern, das doch die Kinder nicht geworfen haben; oder bei andern Eltern klagen, die doch in der

Regel nur Öl ins Feuer gießen? Soll er alle Hilfe bei der Obrigkeit, bei der Orts-Schulinspektion, bei dem Schulvorstand suchen? Wir sagen: Nein, sondern „selbst ist der Mann".

Vor allem also mache der Lehrer seine Schule zu einer Musteranstalt in ihrer Art, die schon deswegen, weil sie da ist und zu dem Hause in so naher, mannigfacher Beziehung steht, auf dieses und das Leben in ihm segensreich zurückwirkt. Aber das ist nicht genug; es muß vielmehr eine direkte Einwirkung auf das elterliche Haus erstrebt werden. Daher bemühe sich der Lehrer, die Leute, unter denen er steht, besonders die Eltern, deren Kinder er zu unterrichten hat, sowie deren häusliche Verhältnisse kennen zu lernen und sich ihnen nahe zu stellen. Es darf nach dieser Seite hin als ein günstiger Umstand bezeichnet werden, daß die Volksschullehrer meist aus dem Volke selbst stammen, also keine Fremdlinge sind in der Anschauungs-, Denk- und Sprechweise desselben. Allein ausreichend ist das nicht. Die einzelne Schulgemeinde und in ihr wieder das einzelne Elternpaar will kennen gelernt sein. Da heißt es — nicht Volksschriften lesen, obgleich dabei manch Samenkörnlein für eine tiefer gehende Betrachtung und Vergleichung abfällt*) — sondern still, unbefangen und aus der Nähe beobachten und zu dem Ende mit dem Volke zusammen leben. Dies ist besonders auf dem Lande notwendig. Der Lehrer darf sich mit seiner Familie, in seiner häuslichen Einrichtung, mit seinen und der Seinen Lebensgewohnheiten nicht von dem Volke abschließen. „Dieses will ihn nicht bloß kennen, sondern es will ihn auch zu den Seinen zählen. Es verlangt nicht von ihm, daß er ein gelehrter, vornehmer Herr sei, sondern es will eine Persönlichkeit zu Rat und That haben, die nicht in unerreichbarer Ferne steht, an die es sich anschließen, an der es sich zwar achtungsvoll, aber auch zutraulich erheben kann" (Auerbach). Damit ist schon angedeutet, daß der Lehrer jede Art von Brüderlichkeit zu meiden, die Würde seines Amtes und Standes zu wahren und für die täglichen Beschäftigungen seiner Gemeindeglieder ein Verständnis sich zu verschaffen hat. Der Fall wird zwar selten eintreten, daß der Landmann von dem Lehrer Belehrung für sein Haus- und Ackerwesen annehme. Aber ein Fremdling darf der letztere schon deswegen in diesen Dingen nicht sein, weil sonst die auf dem Lande natürlichsten Anknüpfungspunkte für ein vertrauliches Gespräch fehlen. Am besten, wenn der Lehrer selbst ein tüchtiger Garten- und Ackerwirt, aber ja nicht ein Bauer ist. Um einen möglichst großen Teil der Gemeinde sich geneigt zu machen, muß der Lehrer endlich recht behutsam sein in seinem Urteil über die Lebensgewohnheiten und Eigentümlichkeiten seiner Gemeindeglieder, denen gegenüber er nicht den stürmischen Reformator spielen wolle; auch ist ihm zu raten, in Wahrung seiner, wenn auch noch so wohlbegründeten Rechte gar sehr vorsichtig und bescheiden zu sein.

*) Aus der Unmasse von Volksschriften nennen wir hier zur Privatlektüre einige, die besonders das Wirken des Volksschullehrers in seiner Gemeinde zum Gegenstand haben: J. Gotthelf, Leiden und Freuden eines Schulmeisters; Auerbach, Der Lauterbacher; O. Glaubrecht, Der Kalendermann vom Veitsberg.

So ausgerüstet, nehme der Lehrer die Gelegenheit wahr, so oft und so gut sie sich bietet, um auf die Eltern durch sein Wort einzuwirken; nicht durch das geschriebene Wort (etwa auf der Censur oder „Sittenkarte“ oder in einem Briefe), sondern durch das gesprochene. Ein gutes Wort findet eine gute Statt. Der Lehrer gehe dabei weniger darauf aus, den Verstand der Eltern von der Richtigkeit eines Erziehungsgrundsatzes, von der Zweckmäßigkeit einer Anordnung, von der Güte eines Buches ꝛc. zu überzeugen, als vielmehr ihr Herz für das wahre Wohl ihrer Kinder zu gewinnen. Er benutze deshalb besonders solche Veranlassungen, da das Elternherz durch Freude oder Leid erweicht ist, etwa eine Krankheit, ein erhebliches sittliches Vergehen des Kindes, einen Todesfall oder eine Tauffeier in der Familie, oder ein allgemeines Elend (Seuche, Hungersnot). Dabei darf der Lehrer nicht warten, bis man ihm in sein Haus kommt, oder bis er in seiner Schüler elterliches Haus zu kommen aufgefordert wird. Vielmehr muß er in diesem unaufgefordert zu passender Zeit (geringe Leute haben auch ihre „Sprechstunden“) und ohne die Absicht seines Kommens allzudeutlich merken zu lassen, erscheinen.*) Er darf vor der ihm entgegengebrachten Gleichgültigkeit oder gar vor einer drohenden Grobheit sich nicht fürchten. Er muß den Vater beim Pfluge, die Mutter bei ihrer häuslichen Arbeit in vertrauenerweckender Weise anreden. Dabei leite ihn seine Klugheit insofern, daß er die Großeltern, Tanten, den etwaigen Vorgänger im Amte ꝛc. nicht außer Beachtung lasse; daß er nicht an der wüstesten, sondern an der hoffnungsreichsten Stelle seiner Schulgemeinde beginne, um so ein Haus an das andere zu ziehen.

Alle diese Bemühungen werden, wenn nicht sogleich, so doch endlich vom Erfolg gekrönt werden, wenn der Lehrer nicht bloß erheucheltes, sondern wirkliches Interesse an der Entwicklung, dem Wohl und Wehe der Kinder an den Tag legt, und wenn er durch seine Persönlichkeit und seinen Wandel sich die Achtung der Glieder seiner Schulgemeinde erringt und erhält. „Seid klug wie die Schlangen; aber ohne Falsch wie die Tauben.“

*) Wenn du einen andern kennen lernen willst, so suche ihn auf und laß ihn nicht zu dir kommen (Goethe).

Dritte Abteilung.

Der Volksschullehrer.

Erster Abschnitt.

Die Bildung des Lehrers.

—'s isch almig (ehemals) nit gsi, wies iez isch
Mittem Lehre, und me het just d'Gelegeheit nit gha.
(Hebel.)

A. Die Lehrerbildung im allgemeinen.*)

Schon die Reformatoren faßten die Notwendigkeit der Bildung von Lehrern für die höheren wie für die niederen Schulen ins Auge. Aber an eine eigentliche Lehrer-Berufsbildung dachten sie dabei nicht, hielten vielmehr ein und dieselbe Schule für geeignet, daß daraus hervorgingen „tüchtige Prediger, Lehrer, Ärzte, Juristen; aber auch gute Bürger, gute Lehrer und Lehrerinnen für niedere Schulen". Der Meinung, daß, wer nur etwas Rechtes gelernt habe, auch zum Lehrerberuf geeignet sei, blieb man auch fernerhin; und das Maß der Kenntnisse und Befähigung, welches man von den Lehrern der deutschen Schulen beanspruchte, war ein außerordentlich geringes.

Trotzendorf erkannte als der erste, „daß das Unterrichten eine Kunst sei, die man durch Übung und Nachdenken erlernen müsse", und traf die Einrichtung, nach welcher ältere Schüler in den unteren Klassen unter seiner Leitung im Unterrichten sich üben mußten; allein seine Bestrebungen kamen nur den lateinischen Schulen zu gute. Auch von einem Seminar für Kirchen- und Schuldiener ist schon in einer Straßburger Kirchenordnung vom Jahre 1598 die Rede; doch weiß man nicht einmal, ob es überhaupt ins Leben getreten ist. Gewiß ist, daß die meisten Lehrer des 17. und selbst noch des 18. Jahrhunderts ohne eigentliche Lehrerbildung für die Stadt aus den Lateinschulen, für das Land aus den Dorfschulen hervorgingen, letztere, nachdem sie in einem andern Berufe bereits mehr oder weniger verkommen waren. Spes ultima ludi magister, fing man damals an zu sagen. Übrigens fehlte es, seitdem die württembergische Kirchenordnung auch in diesem Stücke bahnbrechend vorangegangen war, nicht an schriftlichen Anweisungen für die Erteilung des Unterrichts in den einzelnen Fächern.

*) Litteratur: Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bde. Hannover 1892. — Vgl. auch den I. (historischen) Teil.

Unterdessen hatte Francke als Erbe eines von Ernst d. Fr. ausgehenden Gedankens*) Mittel und Wege gesucht und gefunden, nicht nur für seine Anstalten, sondern auch für andere Schulen tüchtige Lehrer zu bilden. Sein Beispiel fand Nachahmung. Insbesondere war es Friedrich Wilhelm I., König von Preußen, welcher sein Augenmerk auf Errichtung von Lehrer-Bildungsanstalten im Sinn und Geist Franckes richtete. Schon 1716 wurden die Pröpste hingewiesen, sich der Bildung tüchtiger Schulmeister entweder persönlich oder durch geschickte Schulmänner anzunehmen. 1732 aber befahl der König, mit dem Waisenhause zu Stettin, 1736 mit dem Waisenhause zu Kloster Bergen bei Magdeburg „ein Seminarium von jungen Leuten einzurichten, aus welchen man geschickte Schulmeister nehmen könnte". Die erstere Anstalt ist die Wiege des jetzigen Pölitzer Seminars; die letztere hat keinen langen Bestand gehabt. 1747 nahm auch durch einen Schüler Franckes, den Oberkonsistorialrat Hecker, ein Seminar, und zwar zunächst als ein mit einer Realschule verbundenes Privatinstitut, zu Berlin seinen Anfang. Dasselbe ist später nach Potsdam, dann nach Köpenick verlegt worden.

Um die bezeichnete Zeit fühlte man das Bedürfnis von Lehrer-Bildungsanstalten tiefer. Es entstanden Seminare zu Rudolstadt (1747), Hannover (1751), Wolfenbüttel (1753) und anderwärts, fast sämtlich Kinder des Franckeschen Pietismus, der jedoch bald zu schwächlich wurde, als daß er sich, wie in seinem Anfange, noch ferner in großartigen Werken christlicher Barmherzigkeit hätte offenbaren können. Sofort aber, nämlich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts, erhoben auch Männer andern Geistes, wie Basedow, Herder und besonders Rochow, laut ihre Stimme für die Erfüllung der allerwesentlichsten Bedingung eines guten Volksschulwesens, oder legten, wie Felbiger, kräftig Hand ans Werk. Dieser tüchtige katholische Schulmann gründete ein katholisches Seminar in Breslau (1765) und mehrere Seminare in Österreich. Leider machte man diese neuen Lehrer-Bildungsanstalten meist immer wieder zu Anhängseln von Gymnasien, Realschulen, Waisenhäusern ꝛc. Daher wurden sie ausnahmslos stiefmütterlich behandelt und waren ohne einen dem Zweck gemäß gestalteten Bildungsplan. Die künftigen Lehrer besuchten die Unterrichtsstunden der Gymnasien und Realschulen bis etwa zu den mittleren Klassen und erhielten nebenbei einige Anweisung in der Unterrichtskunde, Musik, auch wohl im Gartenbau u. dgl. Meist war der Mangel an Mitteln zum Weiterstudium oder an Befähigung der Grund, aus welchem sich Gymnasiasten oder Realschüler entschlossen, Lehrer zu werden. Eine Aufnahmeprüfung, bestimmte Kursusdauer, Verteilung der Seminaristen in Klassen und Abgangsprüfung fanden sich fast bei allen diesen Seminaren noch nicht. Die vorhandenen Anstalten vermochten übrigens den Bedarf an Lehrern bei weitem nicht zu decken, obwohl von

*) Ernst d. Fr. hatte in seinem Testamente den Wunsch ausgesprochen, daß Schul-Exspektanten „an einem gewissen Orte unterhalten würden und dasjenige praktizieren lernten, wozu sie künftig gebraucht werden sollen".

wohlgesinnten Geistlichen (Dinter u. a.) auch eine nicht geringe Zahl von Privatseminaren ins Leben gerufen wurde. Wie vor Francke war daher die große Mehrzahl der deutschen Landschullehrer noch immer Handwerker, abgedankter Bedienter, Soldat u. dgl.

So stand es mit der Lehrerbildung etwa um das Jahr 1807. Da erweckte die pestalozzische Bewegung in Verbindung mit der patriotischen auch hier frisches Leben. Nicht nur, daß viele neue Seminare entstanden, daß man die früher beliebte Verbindung mit Gymnasien und Realschulen als unverträglich mit dem Zwecke der Seminare erkannte, daß man Waisenanstalten und Armenschulen, mit denen die Seminare etwa verbunden waren, diesen als „Übungsschulen" unterordnete: es wurden auch die Forderungen gesteigert, die Methoden weitergebildet, die eigentümlichen Aufgaben der Seminare festgestellt. Dieselben wurden zu Berufsschulen mit bestimmt ausgeprägtem Charakter; und nun machte sich auch das Bedürfnis einer geeigneten Vorbildung fühlbar. Es entstanden hie und da Präparandenanstalten, während jedoch die Mehrzahl der Präparanden noch unmittelbar aus den Gymnasien, Stadt- und Landschulen in die Seminare eintrat. Hie und da blieben überhaupt die früheren traurigen Zustände noch längere Zeit bestehen.*)

Der große Eifer und die hingebende Treue, mit welcher man damals der Weiterbildung des Seminarwesens sich widmete, konnten aber einen Mangel nicht beseitigen, an welchem, dank dem klaren Blick Melanchthons und seiner Schüler, die Gymnasien nie hatten leiden müssen: es fehlte an gemeinsamen Normen für die deutschen Seminare, ja für die der einzelnen deutschen Länder. Dieser Mangel mußte sich besonders in Preußen wegen der Vielgestaltigkeit seiner Landesteile und der Verschiedenartigkeit seiner Bewohner fühlbar machen. Hier zeigte sich denn auch zunächst das Streben nach solchen Normen. Beckedorff, der Leiter des preußischen Seminarwesens in den Jahren 1825—1827, hat in seinen „Jahrbüchern des preußischen Volksschulwesens" die Aufgabe der Seminare klar und bestimmt gezeichnet. Aber er wurde seiner Stelle bald enthoben, und erst 1849 wurde ein weiterer Schritt gethan. Dreizehn Seminardirektoren und Seminarlehrer wurden zu einer Konferenz nach Berlin berufen, um maßgebende Bestimmungen für die Einrichtung und Arbeit der Seminare zu vereinbaren. Doch wurden erst 1854 die drei preußischen Regulative erlassen, die von Stiehl, dem Leiter des Seminarwesens seit 1844, im amtlichen Auftrage zusammengestellt waren. In Gemäßheit dieser Regulative und einiger Ergänzungen zu denselben ist nun die preußische Lehrerbildung bis zum Jahre 1872 geschehen. Schon einige Monate vor Erlaß der Regulative war für Schwarzburg-Sondershausen eine Seminarordnung erlassen worden, während Württemberg (1855), Bayern (1857), Sachsen (1859) und andere deutsche Staaten mit einer solchen nachfolgten, meist beeinflußt durch die Regulative. Seit

*) Privatlektüre: J. Gotthelf, Leiden und Freuden eines Schulmeisters, besonders das 12. Kap. des I. Teils.

der Mitte der vierziger Jahre wurden, was bis dahin nicht geschehen war, den Seminaren auch reichere Mittel gewährt und verhältnismäßig viele neue Seminare gegründet. Während nämlich in Preußen in den zwanzig Jahren seit Beckedorffs Entlassung nur ein einziges Seminar neu gebaut wurde, haben die fünfundzwanzig darauf folgenden Jahre mindestens ebensoviele Seminar-Neubauten entstehen sehen.

Die preußischen Regulative nebst ihren Ergänzungen sind durch Ministerial-Erlaß vom 15. Oktober 1872 aufgehoben worden. Die Volksschul-, Präparanden- und Seminarbildung geschieht seitdem in Preußen nach den „Allgemeinen Bestimmungen des Königl. preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen". Diesen Bestimmungen ist nachgebildet z. B. das Regulativ für die Elementarlehrer-Seminare in Elsaß-Lothringen vom 4. Januar 1874. Sachsen hat ein Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. August 1876.*)

B. Die Vorbildung oder Präparandenbildung.

Die Vorbildung geschieht zur Zeit noch in verschiedenster Weise. In Preußen gehört die obere Leitung des Präparandenbildungswesens in wissenschaftlicher Hinsicht und in Beziehung auf die innere Verfassung, sowie die Einrichtung und Beaufsichtigung der öffentlichen, zumal der Königlichen Präparandenanstalten, den Provinzial-Schulkollegien. Den Königlichen Regierungen steht dagegen die Beaufsichtigung der privaten Präparandenbildung zu. Die Inspektion der Präparandenbildner haben die Provinzial-Schulkollegien in der Regel dem Direktor des nächstliegenden Seminars zu übertragen. Die an die Präparanden zu stellenden Forderungen sind in den „Vorschriften für die Aufnahme-Prüfung an den Königlichen Schullehrer-Seminaren" (Allg. Best. F) enthalten. — Ähnlich wie in Preußen treten in Württemberg die Präparanden entweder in eine größere, mehrere Lehrkräfte in sich vereinigende Präparandenanstalt, oder sie erhalten ihre Vorbildung durch einzelne von der Schulbehörde hierzu ermächtigte Lehrer und Geistliche. Der Präparandenkursus umfaßt zwei Jahre. — In Sachsen hat man die Präparandenbildung als solche mit der Einrichtung sechsklassiger Seminare ganz beseitigt; in Gotha hat man den bereits verunglückten Versuch gemacht, Realschüler unmittelbar in die Seminare übertreten zu lassen;

*) Privatlektüre: Je nach der Landschaft eine der die Entwicklung eines einzelnen Seminars betreffenden Schriften von Vormbaum (Petershagen), Spieker (Neuzelle), Giebe (Bromberg), Kehr (Gotha), Marauhn (Pr.-Eylau), Supprian (Pyritz), Sander (Oldenburg), Hirt (Elsterwerda), Eckert (Tondern), Ranitzsch (Weimar), Seeliger (Weißenfels), Bosse (Braunschweig), Zimmer (Osterburg), Sartori (Lübeck), Förster (Straßburg), Zänker (Straßburg, Lehrerinnenseminar), Martin (Eisleben), Renisch (Köpenick), Roeßler (Wunstorf), Spohrmann (Steinau).

in Braunschweig aber hat die Einrichtung, nach welcher die Präparanden ihre Vorbildung auf der Realschule erhielten, lange Zeit in Segen bestanden; in Bayern bestehen besondere staatliche Präparandenanstalten mit dreijährigem Kursus für alle künftigen Seminaristen.

So ist also die Verschiedenheit auf diesem Bildungsgebiet sehr groß; doch hat jede der Einrichtungen ihren Segen, wenn sich die rechten Herzen dazu finden.

C. Die Ausbildung oder Seminarbildung.

Nur wenige Lehrer bilden sich gegenwärtig noch privatim, d. h. ohne ein Schullehrer-Seminar zu besuchen. Bei weitem die Mehrzahl gewinnt ihre Ausbildung in den Seminaren. Diese Anstalten sind meistens Internate; aber es ist z. B. in Sachsen und Baden das Internat fakultativ, d. h. es ist dem einzelnen Seminaristen gestattet, auch außerhalb des Seminars zu wohnen. Der Seminar-Kursus ist in Sachsen sechsjährig, in Preußen und Württemberg dreijährig, in Bayern zweijährig. Hier aber folgt dem zweijährigen Seminar-Kursus noch ein mindestens einjähriger praktischer oder Fortbildungs-Kursus an irgend einer Volksschule unter der Leitung eines dazu befähigten Lehrers. In Preußen und anderwärts ist die praktische Ausbildung der Seminaristen durch die Einrichtung und Benutzung der Seminar-Übungsschule sichergestellt. Jedes preußische Seminar soll mit einer mehrklassigen und einer einklassigen Übungsschule organisch verbunden sein. Württemberg verlangt eine dreiklassige, Sachsen eine vierklassige Seminarschule. Die an die preußischen Seminare gestellten Forderungen, denen die gegenwärtig an allen deutschen Seminaren geltenden Forderungen im wesentlichen gleichstehen, besagen folgendes:

Es ist Aufgabe der Unterstufe — dritte Klasse — die von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengekommenen Zöglinge zu gleichmäßiger Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu fördern. Dieselben sollen gelehrt werden, ihre Kenntnisse zu ordnen, zu ergänzen und selbständig zu reproduzieren. In eine Beziehung zur Übungsschule treten die Seminaristen auf dieser Stufe noch nicht.

Auf der Mittelstufe — zweite Klasse — erhalten die Zöglinge diejenige Erweiterung ihrer Kenntnisse, deren sie bedürfen, damit sie dieselben später lehrend mitteilen können. In der Schule hören sie den Lektionen der Seminarlehrer zu, leisten in diesen sowie in den Pausen Helferdienste und versuchen sich in eigenen Lehrproben.

Auf der Oberstufe — erste Klasse — findet die Unterweisung der Seminaristen ihren Abschluß, wobei denselben zugleich Anleitung für ihre selbständige Weiterbildung gegeben wird; außerdem übernehmen sie unter Leitung und Aufsicht der Seminarlehrer und des Ordinarius der Übungsschule fortlaufenden Unterricht in derselben. (Allg. Bestimmungen H.)

Das oben erwähnte sächsische Gesetz bezeichnet die Aufgabe der Seminare so:

§ 56. **Die Schullehrer-Seminare haben die Aufgabe, einen für den öffentlichen Schul- und Kirchendienst wohl vorbereiteten Lehrerstand auszubilden.**

Nicht in allen Stücken steht die Ausbildung der Lehrerinnen der Ausbildung der Lehrer gleich. Doch gelten die in neuerer Zeit erlassenen Prüfungsordnungen auch für diejenigen Lehrerinnen, welche kein Seminar besucht haben. So die Verordnung für Preußen vom 24. April 1874 und vom 31. Mai 1894, für das Großherzogtum Hessen vom 10. Januar 1876, für Baden vom 13. März 1876, für Elsaß-Lothringen vom 13. April 1876 u. a.

D. Die Fortbildung.

Wo den vorstehenden an die Seminare gestellten Forderungen nachgekommen wird, da ist eine unerläßliche Bedingung für das Gedeihen der Volksschule erfüllt. Weiter aber liegt dem Lehrer seine Fortbildung ob.

Den Antrieb dazu erhält er in dem Seminar, das ja seiner Einrichtung nach Neigung und Befähigung zum weiteren Studium erzeugen, zur Freude an der Arbeit und dem Erarbeiteten, zur Erfassung der hohen Aufgabe, welche dem künftigen Lehrer vorliegt, erziehen muß. Nach dem Austritt aus dem Seminar aber hat der Lehrer den erhaltenen Antrieb in sich fortwirken zu lassen und neue Antriebe aus der Wichtigkeit des Amtes, in dem er nun steht, zu entnehmen; so daß er *sofort nach dem Eintritt in das Amt täglich, zu feststehender Zeit und in ununterbrochenem Fortgange* weiter arbeitet. Wo dies nicht geschieht, da findet sich leicht Entwöhnung von ernster Thätigkeit und einer ersprießlichen Lebens- und Tagesordnung, Wohlgefallen an Zerstreuungen und Nebenbeschäftigungen, Wankendwerden des Grundes, auf welchem allein die Fortbildung Halt hat. Viele Lehrer haben, trotzdem noch die zweite Prüfung mahnend vor ihnen stand, keinen Anknüpfungspunkt wiederfinden können, weil das Ende des auf dem Seminar gesponnenen Bildungsfadens ihnen entglitten war. Daß „*gearbeitet*“ werde, ist vorhin verlangt. Es giebt mancherlei, das aussieht wie Arbeit, aber nichts anderes ist als geschäftiger Müßiggang; tändelndes Musizieren, unnützes Notenschreiben, Lesen und Durchblättern von Büchern bloß zur Zeitvergeudung u. dgl.; Arbeit ist Anstrengung zur Erreichung eines sittlichen Zweckes, Mittel zur Stärkung der Kräfte, zur Gesunderhaltung, unter Umständen selbst zur Genesung des Leibes und der Seele. Arbeit macht das Leben süß. Müßiggang, auch der geschäftige, verstimmt, entnervt und lähmt. Daß der Lehrer zu seiner *Erholung* sich musizierend und lesend beschäftigen kann, ja nach seiner Bildung und seinem Amte beschäftigen muß, versteht sich von selbst. Aber auch

mit der Erholung muß er es ernst nehmen. Es giebt eine Erholung, die diesen Namen nicht verdient: jenes nichtsnutzige Umhergaffen, Umherschwatzen, Umherliegen. Der selbständigen Stellung des Lehrers und seinem im Seminar erlangten Bildungsgrade entspricht es, daß er nicht bloß andern nachdenke, nacharbeite, sondern selbstthätig arbeite, erarbeite, forsche. Wenn es also zwar nicht bloß ratsam, sondern unbedingt notwendig ist, daß er das im Seminar Gelernte sich erhält und zu dem Ende die im Seminar gebrauchten Bücher nicht verkauft, sondern fort und fort benutzt — bei wie wenigen ist das der Fall! — so kann doch diese Arbeit des bloßen Repetierens nicht als genügend angesehen werden. — Andererseits ist vor einer Gefahr zu warnen, welcher junge, strebsame Lehrer ausgesetzt sind. Irre geleitet durch einen unklaren Bildungstrieb oder durch Eitelkeit oder durch unverständige Urteile seitens anderer über den erlangten Bildungsgrad, wenden die Genannten ihren schönen Fleiß Dingen zu, welche der Berufsaufgabe fernliegen, z. B. der einseitigen Virtuosität im Klavierspiel. Dabei geht die Lust an dem Amte verloren, die früher in der Bildung gebliebenen Lücken erweitern sich, neue Lücken thun sich auf. So entsteht ein Unbefriedigtsein, welches der treuen Ausübung des Amtes schweren Eintrag thut, die Freudigkeit des Gemütes untergräbt, ja öfter in großes leibliches und geistiges Elend gebracht hat. Nur an einem Ganzen hat man seine Freude, nur ein ganzer Mann kann etwas Ganzes leisten.*) Der Lehrer bleibe also auch nach dieser Seite hin in dem Berufe, darinnen er berufen ist (1. Kor. 7, 20; Sir. 11, 21). Innerhalb desselben aber arbeite er selbstthätig mit dem Kopfe und mit der Feder und immer im engsten Anschluß an die konkreten Verhältnisse. Nur sie geben der Selbstthätigkeit reiche und immer neue Nahrung.

Zunächst bietet zu selbstthätiger Arbeit die Schulpraxis reichliche Veranlassung. Der Lehrer durchdenke und durchspreche mit andern, soweit das möglich ist, einen Lehrplan eben für seine Schule oder Klasse und schreibe denselben nieder; er durchdenke und bearbeite Fragen aus allen Gebieten der Schulerziehung mit Rücksicht auf seine Schule und zur Erledigung ganz konkreter Fälle, z. B.: Wie habe ich in meiner Schule nach ihrem gegenwärtigen Zustande den Unterricht im Lesen, in Geschichte, Geographie ꝛc. zu erteilen? Wie habe ich zu verfahren, damit in meiner Schule das noch mangelhafte Abteilungswesen sich zweckmäßiger gestalte? Welches sind die Unarten meiner Schüler beim Sprechen, und wie sind sie zu beseitigen? Welche Fehler habe ich heute beim Religionsunterricht ꝛc. gemacht hinsichtlich der Veranschaulichung, Gliederung, Fragebildung ꝛc.? Wie ist der N. N. zu behandeln, damit er sein lügenhaftes Wesen ablegt? Wie habe ich es anzufangen, damit meine Schüler sich zur Höflichkeit gewöhnen? ꝛc. ꝛc.

*) Thu, was du kannst, und laß das andre dem, der's kann;
Zu jedem ganzen Werk gehört ein ganzer Mann.
Zwo Hälften machen zwar ein Ganzes, aber merk:
Aus halb und halb gethan entsteht kein ganzes Werk.
Wer halb und halb gesund, der mag nur krank sich nennen;
Und gar nicht kennen wir, was halb und halb wir kennen. (Rückert.)

Weiter hat sich der Lehrer Aufgaben zu stellen, um sein Wissensgebiet in selbstforschender Arbeit zu erweitern, seiner selbständigen Beobachtung Anregung zu geben, sein Denken zu schärfen. So empfiehlt es sich, auf die eigentümliche Sprech- und Ausdrucksweise des Schulorts zu achten und sie mit der hochdeutschen Sprache nach Grammatik, Aussprache und Etymologie zu vergleichen, die im Schulorte gebräuchlichen Sprichwörter, sprichwörtlichen Redensarten und Lieder zu sammeln und damit der Schulgemeinde und der Schüler Denk- und Handlungsweise zu vergleichen, historische Studien betreffs der Schule, des Wohnortes und der Umgegend zu machen, die im Munde des Volkes lebenden Sagen aufzuzeichnen, die Terrain- und Bodenbeschaffenheit der Umgegend genau kennen zu lernen, die Tier- und Pflanzenwelt sorgfältig zu beobachten, die geographische Lage des Ortes zu bestimmen, Reisen von da aus anzustellen, Wasser-, Eisenbahn-, Telegraphenverbindungen eben von hier aus ins Auge zu fassen, selbständig Rechenaufgaben mit Rücksicht auf die realen Verhältnisse des Schulorts zu bilden ꝛc. Die viel verspottete Forderung Diesterwegs: „Jeder Lehrer ein Naturforscher!“ ist nicht ohne Berechtigung. Aber ebensogut kann man verlangen: Jeder Lehrer ein Sprachforscher, ein Historiker, ein Geograph! ꝛc. Solche Sätze müssen cum grano salis verstanden werden.

Die Ausführung der vorstehend bezeichneten Aufgaben giebt dem Lehrer reichliche Veranlassung, sich im schriftlichen Ausdruck weiter zu üben. Der Lehrer mache es sich zum Gesetz, außer den bei den laufenden Fortbildungsarbeiten sich ergebenden kürzeren Aufzeichnungen jeden Monat einen längeren Aufsatz niederzuschreiben, denselben in Bezug auf stilistischen und grammatischen Ausdruck sowie auf Orthographie und Interpunktion sorgfältig zu korrigieren und demnächst ins Reine zu schreiben. „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb mehr an als ein Buch lesen“ (J. Paul).*)

Von besonderer Wichtigkeit ist die eigentlich praktische Fortbildung des Lehrers. Dieselbe steht im innigsten Zusammenhange mit der Arbeit in der Schule. Hiernach umfaßt sie die sorgfältige Präparation auf die zu erteilenden Unterrichtsstunden, die gewissenhafte Achtung auf sich selbst während des Unterrichts und die Selbstkorrektur und Selbstrecension nach den Lektionen. Daß der Lehrer auf jede Lektion, auch nur im Entwurf, sich schriftlich vorbereite, ist nicht möglich; noch weniger eine Ausarbeitung jeder zu haltenden Lektion in Frage und Antwort. In der Regel muß es genügen, daß er unter der Leitung eines Handbuches oder seiner Ausarbeitung den Stoff denkend für seine Klasse dermaßen durcharbeitet, daß er sowohl das Material als die Form der Mitteilung vollständig beherrscht. Allmonatlich aber muß er außerdem wenigstens eine Lektion nach Art der im Seminar ausführlich bearbeiteten Lektionen in

*) Für die Fortbildung des Lehrers sind folgende Schriften zu empfehlen: F. Friese, Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer in Preußen. 2. Aufl. Breslau 1898; J. G. Zeglin, Praktische Winke über die Fortbildung des Lehrers im Amte. 3. Aufl., besorgt von A. Ambrassat. Gütersloh 1896; H. Schwochow, Die Fortbildung des Lehrers im Amte. 3 Tle. 4.—7. Aufl. Leipzig 1897—1900.

Frage und Antwort, zugleich mit Angabe der Veranschaulichungsmittel und deren Benutzung, der Gliederung des Stoffes, der Übung ꝛc. ausarbeiten. Dabei hat er sich die Mittel, wie die Einsicht zu bewirken, und die Weise, wie die Übung anzustellen ist, stets gegenwärtig zu halten. Sowohl nach Abhaltung einer so fixierten als auch der vorher nur durchdachten Lektion muß der Lehrer sich selbst zur Rechenschaft ziehen über die Zweckmäßigkeit der benutzten Veranschaulichungsmittel, über die Fragenbildung, über die gewonnenen Resultate ꝛc. Häufig finden sich auch während des Unterrichts fruchtbarere Gedanken und praktischere Beziehungen als bei der Vorbereitung selbst. Diese sind nach dem Unterricht behufs Verwertung im nächsten Jahre zu fixieren. — Daß der eben aus dem Seminar ausgetretene Lehrer keine andere Methode anwende als die im Seminar ihm bekannt gewordene, ist eine unerläßliche Bedingung für eine wahrhaft fruchtbringende praktische Fortbildung. „Der Meister kann die Form zerbrechen mit weiser Hand, zur rechten Zeit“ (Schiller).

Für die theoretische wie praktische Fortbildung ist es dem Lehrer von großem Vorteil, wenn er öfter Umgang mit strebsamen Amtsgenossen haben, namentlich auch in ihrer amtlichen Thätigkeit sie beobachten kann, und wenn er Mitglied einer gut geleiteten und ernst arbeitenden Konferenz ist. Jenen Umgang hat er also zu suchen und zu pflegen, an den Konferenzen regelmäßig hörend und sprechend sich zu beteiligen. Die Teilnahme an den Konferenzen ist überall durch die Behörden geregelt, neben den amtlichen Konferenzen bestehen aber auch freie.

Im übrigen ist der Lehrer an den Umgang mit Büchern und Zeitschriften, also an das Studieren und Lesen gewiesen. Dafür giebt es folgende bekannte, wohl zu beherzigende Regeln: a. Folge bei der Wahl der Schriften zuverlässigen Ratgebern, nicht zudringlichen Kolporteuren oder dem Zufall. b. Lies zu der nämlichen Zeit nur ein Werk und dieses zu Ende; wenn es dein Eigentum ist, mit der Bleifeder in der Hand, um besonders wichtige oder dunkle Stellen anzustreichen. c. Lies das einmal gelesene Buch sofort zum zweitenmal. d. Lies namentlich poetische Sachen möglichst oft laut. e. Lies Bücher, die nicht zum täglichen Bedarf gehören, insbesondere geliehene Bücher, mit der Feder in der Hand, um Auszüge zu machen, die ausgezogenen Gedanken mit eigenen Bemerkungen und Urteilen zu begleiten. f. Lies zu der nämlichen Zeit mit einem geistesverwandten Kollegen oder Freunde das nämliche Werk behufs Austausches der Gedanken darüber ꝛc. g. Lies ein wichtiges Werk nach einem gewissen Zeitraum wieder, vergleiche deine gegenwärtige Auffassung mit der früheren, ergänze, berichtige oder bekräftige sie. h. Zeitschriften laß nur durchlaufendes Beiwerk deiner Lektüre sein; mache eine gute Zeitschrift zu deinem befreundeten Boten dessen, was draußen vorgeht, und sei ihr wie einem Freunde treu.

Dringendes Bedürfnis ist endlich die Fortbildung in den technischen Fertigkeiten besonders des Schreibens, Rechnens, Singens und Violinspiels. In Bezug auf das Zeichnen muß, wo ausreichende Begabung vorhanden ist, der Rat gegeben werden, kleine Skizzen nach der Natur

anzufertigen. Die Fortbildung im Klavier- und Orgelspiel ist bei demjenigen selbstverständlich, welcher das Amt eines Organisten zu versehen hat oder danach trachtet, wie bei dem, welcher das Klavierspiel zum Nebenerwerb benutzt. Der Wert, welchen dasselbe behufs Begründung der Hausmusik hat, macht, daß die Fortbildung darin allen Lehrern anzuraten ist. Alle Fertigkeiten bedürfen regelmäßiger, ernster und angestrengter Übung.

Um solchen Lehrern, welche in ihrer Aus- und Fortbildung zurückgeblieben sind, Gelegenheit zu geben, sich noch nachträglich für ihr Amt tüchtig zu machen, hat man bis in die jüngste Zeit außerordentliche Nachhilfekurse eingerichtet. Doch verliert sich das Bedürfnis solcher Kurse bei der durchschnittlich höheren Bildung der Lehrer immer mehr. Dagegen werden solche Lehrkurse für spezielle Zwecke gehalten, z. B. Turnkurse, Zeichenkurse, naturwissenschaftliche Kurse; und es ist beispielsweise in Stettin für die Lehrer daselbst eine Fortbildungsanstalt eingerichtet, welche die für die Mittelschullehrer-Prüfung erforderliche Ausbildung gewährt.

Bis zur Ablegung der zweiten und jeder etwa folgenden Prüfung wird der Lehrer wohl thun, bei seiner Fortbildungsarbeit einem festen Plane hinsichtlich der Aufeinanderfolge der einzelnen Fächer streng zu folgen. Dabei muß in den letzten Monaten vor der Prüfung Raum für eine zusammenfassende Durchnahme des ganzen Stoffes gelassen werden. Das Nacheinander der Fächer muß auch für die Folgezeit empfohlen werden. Je mehr also die laufenden Arbeiten für die Schule eine Zersplitterung unvermeidlich machen, desto fester halte der Lehrer bei seiner Fortbildungsarbeit an der Regel: **Eins!** — Jeder Volksschullehrer, welcher die zweite Prüfung bestanden hat und über seine bisherige ordnungsmäßige Amtsführung sich auszuweisen vermag, wird in Preußen zur Prüfung als Mittelschullehrer zugelassen.*)

Zweiter Abschnitt.

Das Amt des Lehrers.**)

Unterwinde sich nicht jedermann, Lehrer zu sein. (Jak. 3, 1.)

A. Die Würde und Bürde des Lehramtes.

„Einem fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich zieht und lehret, dem kann man nimmer genug lohnen und, wie auch der Heide Aristoteles saget, mit keinem Gelde be-

*) Die betreffenden Anordnungen finden sich in den Allg. Best. K. II. — Vgl. Sperber, Die Allg. Bestimmungen ꝛc. erläutert. 4. Aufl. Breslau 1899; Friese, Die zweite Volksschullehrerprüfung. Breslau 1896. — Zur Lektüre empfehlenswert: Leimbach, Ausgewählte Schulreden. Goslar 1886; derselbe, Neue Schulreden. Goslar 1890; derselbe, In der Abschiedsstunde. Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden. Goslar 1894.

**) Wisniewski, Der Lehrer im amtlichen Verkehr mit den Schulbehörden. 7. Aufl. Braunsberg 1899.

zahlen; noch ist's bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer zu sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größte und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist. Denn es ist schwer, alte Hunde bändig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muß. Aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche darüber zerbrechen. Lieber, laß es der höchsten Tugenden eine sein auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen." So Luther in dem Sermon vom Jahre 1530 über das Lehramt überhaupt; und es ist kein Zweifel, daß seine Worte auch auf das Volksschullehramt insbesondere bezogen werden dürfen.

Denn in der That ist es ein schöner und würdiger Beruf, an der Pflege der „jungen Bäumlein" mithelfen zu können, ihrer Entwicklung zuzuschauen und sie in ihrem Wachstum, besonders dem geistigen, zu fördern; an dem wahren Wohl der Familie, der Gemeinde, ja eines ganzen Volkes, das ohne Schulerziehung bei den gegenwärtigen Verhältnissen notwendig verkümmern müßte, nach seinem bescheidenen Teil mitarbeiten zu dürfen; tagtäglich an der Verwirklichung des Christus-Gebotes thätig sein zu müssen: „Lasset die Kindlein zu mir kommen" und dabei der Verheißungen sich getrösten zu können, die dem Lehrerstande in der heiligen Schrift gegeben sind (Dan. 12, 3).*) Im Hinblick auf diese unleugbare Würde des Lehramtes darf es uns fast nicht wunder nehmen, wenn insbesondere die Lehrer selbst dann und wann die Bedeutung ihres Amtes überschätzt haben („Schulmeisterstolz"). In Wahrheit ist die Schularbeit nicht mehr als ein Faktor der heutigen Kulturzustände neben andern Faktoren, deren keiner entbehrt werden kann. — Ein bis dahin nicht hervorgehobenes Moment für die Beurteilung des Lehramtes brachten die gar manchem unerwarteten kriegerischen Erfolge Preußens gegen Österreich im Jahre 1866. Damals kam das zuerst in einer österreichischen Militärzeitung gebrauchte Wort in aller Mund: „Nicht das Zündnadelgewehr hat uns besiegt, sondern der preußische Schulmeister hat den österreichischen geschlagen." Es scheint, als ob die Volksschullehrer gerade auf ihren Stand eine unberechtigte Anwendung von der in jenem Wort enthaltenen Wahrheit gemacht hätten. Denn es bedurfte in einem Aufsichtsbezirk selbst amtlicher Kundgebungen, um die Schätzung eigenen Verdienstes auf das rechte Maß zurückzuführen.**)

Wenn so in Preußen und Deutschland das Urteil über das Teilhaben der Schule an jenen kriegerischen Erfolgen sich klärte, so faßte man im Auslande, namentlich in Frankreich, nur deswegen die Notwendigkeit einer besseren Volksschulbildung ins Auge, um tüchtigere

*) Privatlektüre: Denzel, Vorwort der „Einleitung in die Erziehungslehre". Stuttgart 1825.

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 206—208.

Soldaten zu bekommen. Bleibe das Panier der deutschen Schule, wie es bisher gewesen ist, Erziehung! Nur allseitige, harmonische Erziehung macht gute Söhne, Töchter, Väter, Mütter, Bürger, Christen und auch Soldaten.

„Würden, Bürden." Auch der Volksschullehrerberuf hat die letzteren, und zwar in nicht geringem Maße. Es ist ein schwerer Beruf. „Mangel an Lohn" und „schändliche Verachtung", die Dinge, worüber Luther klagt, noch heute geben sie dem Lehrer teilweise begründete Ursache, zu klagen. Wie oft fehlt nicht dem Lehrer die Unterstützung und Anerkennung von seiten der an der Erziehung der Kinder zunächst Beteiligten, der Eltern! Aber die eigentlichen Schwierigkeiten des Lehramtes liegen doch anderwärts. Täglich 5—6 Stunden unterrichten und Zucht halten und zu dem Ende meistens sprechen, ist eine erhebliche körperliche und geistige Anstrengung. Dabei stets heiteren Gemütes zu sein, ist eine schwer zu erfüllende Forderung; und doch gelingt das Werk um so weniger, je stärker eine Verstimmung auf dem Gemüt lastet. Endlich ruht auf dem Lehrer eine Verantwortlichkeit vor Gott und Menschen, die ungleich schwerer ist, als sie etwa der Handwerker bei seinem mechanischen Thun, der Kaufmann bei seinem Geschäft, der Gelehrte bei seiner Denkarbeit zu tragen hat (Matth. 16, 26; 18, 6. 7).

B. Anstellung, Amtsführung, Amtsentsetzung und Pensionierung.

Das Lehramt ist ein öffentliches Amt; sofern es an einem bestimmten Orte und mit verhältnismäßiger Selbständigkeit zu verwalten ist, nennt man es eine Stelle. Nur derjenige kann in ein öffentliches Amt eingesetzt, kann angestellt werden, welcher die zur Verwaltung desselben nötige Qualifikation vor einer öffentlichen, technisch zusammengesetzten Behörde durch Zeugnisse und Prüfungen bekundet hat. Der Anstellung geht die Berufung, Vokation, voraus, welche durch Annahme der Berufungsurkunde, Bestallung, perfekt wird. Letztere enthält eine Erklärung über des Lehrers Verhalten, Amtsobliegenheiten und Rechte im allgemeinen, und es wird ihr beigefügt, jedoch von ihr gesondert, eine Spezifikation aller an die Stelle geknüpften Emolumente (Substantial-Einkünfte und Accidentien). Die Vokation darf nicht auf eine bestimmte Frist oder auf Kündigung ausgestellt werden. Das Recht, zu berufen, haben bei gewissen Stellen die Behörden, bei andern Privatkollatoren (Magistratskollegien, Gutsherren). Auch in diesem Falle haben die Behörden das Bestätigungsrecht (so schon nach der württembergischen Kirchenordnung). Nachdem die Berufung und Bestätigung erfolgt ist, findet der Amtsantritt in einem feierlichen, durch den Orts-Schulinspektor zu vollziehenden Akte statt, bei welchem der Lehrer für sein Amt vereidigt wird. Bei einem etwaigen Stellenwechsel findet eine neue Einführung, selbstverständlich ohne Vereidigung

statt. Mit der Einführung tritt der Beamte in alle Rechte und Pflichten der ihm übertragenen Stelle. Das Zeugnis über die bestandene erste Lehrerprüfung befähigt in Preußen, wie auch meistens anderwärts, nur zur einstweiligen Anstellung; doch kann nach Ministerial-Erlaß vom 15. Februar 1900 in Preußen die einstweilige Anstellung der Schulamtskandidaten erst erfolgen, wenn sie ihre aktive Dienstpflicht im stehenden Heere oder in der Marine erfüllt haben, oder wenn sie von derselben für die Friedenszeit endgültig befreit sind. Der einstweilig anzustellende Lehrer erhält in Preußen von dem zur Berufung Berechtigten eine unbedingte Vokation, welche von der Aufsichtsbehörde mit dem Vorbehalt des Widerrufs für den Fall bestätigt wird, daß der betreffende Lehrer seine zweite Prüfung nicht innerhalb der vorgeschriebenen Zeit ablegen oder sich in seiner Führung nicht zuverlässig erweisen sollte. Die endgültige Anstellung ist von der Ablegung einer zweiten Prüfung, die frühestens zwei, spätestens fünf Jahre nach Ablegung der ersten Prüfung*) stattfindet, sowie von einer würdigen Amtsführung abhängig zu machen und hat in der Regel innerhalb des ersten Jahres nach bestandener zweiter Prüfung stattzufinden. Der nur einstweilig angestellte Lehrer kann ohne eigentliche Disziplinar-Untersuchung aus seinem Amte entlassen werden, indem jener Vorbehalt zur Geltung gebracht wird.

Die Lehrer Württembergs teilen sich im allgemeinen in ständige (fest angestellte) und unständige (nach Gutbefinden der Oberschulbehörde verwendbare). Nach einer wenigstens zweijährigen Dienstleistung in unständigem Dienste und erst nach zurückgelegtem 24. Lebensjahre kann hier die zweite Prüfung gemacht werden, die dann zur Anstellung als Schulmeister befähigt. Anderwärts ist es wieder anders. Aber endgültige Anstellung wird überall von dem Bestehen einer zweiten Prüfung abhängig gemacht, doch nicht bei den Lehrerinnen. In Preußen ist nach Anordnung des Ministers in der Berufungsurkunde einer Lehrerin auszusprechen, daß ihre feste Anstellung im Falle ihrer Verheiratung mit dem Schlusse des Schulhalbjahres ihr Ende erreicht.

In ihrer Amtsführung sind die Lehrer an die betreffenden Schulgesetze, Instruktionen, Lehrpläne 2c. gebunden. Auch an den Lehrern sucht man nicht mehr, denn daß sie treu erfunden werden (1. Kor. 4, 2). Zur Amtstreue gehört dies, daß der Lehrer in strenger Gewissenhaftigkeit auf seinen Unterricht sich vorbereite, während desselben mit seinen Gedanken und seinem Herzen bei der Sache sei, nach demselben seiner Weiterbildung obliege; daß er in und außer der Schule die Zucht und Ordnung seiner Schüler im Auge behalte; daß er seinem Stande in all seinem Thun Ehre mache; daß er den Anordnungen seiner Behörden pflichtmäßig und freudig nachkomme; daß er auch in dem, was zur äußerlichen Amtsführung gehört, sich sorgfältig erweise (Schulchronik, Schülerverzeichnis, Absentenliste, Verzeichnis und Schonung des Inventars 2c.).

---

*) Ministerial-Erlaß vom 31. Juli 1896.

Wo es in irgend einem Stück an der Amtstreue fehlt, wo insbesondere ein Beamter a. die Pflichten verletzt, die ihm sein Amt auferlegt; b. sich durch sein Verhalten in und außer dem Amte der Achtung, des Ansehens oder des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, unwürdig zeigt, da treten, falls nicht gar die bezeichneten Dienstvergehen zugleich in den gemeinen Strafgesetzen vorgesehen sind, Ordnungsstrafen (Warnung, Verweis, Geldbuße) oder Suspension (vorläufige Dienstenthebung) und Entfernung aus dem Amte ein. Im Falle der Beamte durch Blindheit, Taubheit oder ein sonstiges körperliches Gebrechen oder wegen Schwäche seiner körperlichen oder geistigen Kräfte zu der Erfüllung seiner Amtspflichten dauernd unfähig ist, soll er in den Ruhestand versetzt (pensioniert) werden.*)

C. Persönlichkeit und Wandel des Amtsträgers.

Wenn wir von der Persönlichkeit eines Menschen sprechen, so dürfen wir wie Samuel (1. Sam. 16, 7) zunächst an dessen mit den Augen wahrnehmbare Gestalt: an seine Größe, an das Verhältnis, die Kräftigkeit und Bildung seiner Glieder, an seine Haltung, seine Gebärden, kurz an alles das denken, wodurch er nach seinem Äußern das Bild des Menschen darstellt. Damit ist aber der Begriff der Persönlichkeit nicht erschöpft; außer dieser äußeren hat die Persönlichkeit noch eine innere Seite. Der Mensch ist nach Gottes Bilde geschaffen, und zwar, da Gott Geist ist, als Geist nach Gottes Geiste. Diese beiden Seiten der Persönlichkeit des Menschen stehen nicht beziehungslos neben einander, sondern bedingen, ergänzen, durchdringen, gestalten einander, wie etwa die beiden Seiten eines kunstvollen Gewebes.

Nicht bei allen Berufsarten hängt der Berufserfolg und Berufssegen wesentlich von der Persönlichkeit des Berufsträgers ab; und noch geringer ist die Zahl derjenigen Berufsarten, welche gleichmäßige Forderungen an die äußere wie an die innere Seite der Persönlichkeit stellen. Anders ist das mit dem Lehrerberuf.

Wer von Person gar zu klein oder mit irgend welchem auffälligen Körpergebrechen behaftet oder ohne gesunde Organe des Kopfes, Halses, der Brust und des Unterleibes ist, der eignet sich überhaupt nicht zum Lehrer. Noch weniger derjenige, dem es an einem guten Gedächtnis, an scharfer Denkkraft, an der Ausdauer im geistigen Arbeiten, an der Treue im kleinen, an der Neigung und dem Geschick, sich andern, besonders den Kleinen mitzuteilen (Lehrgabe), an einem heiteren, die Seelen der Kinder erschließenden Gemüte,**) an Geduld und Nachsicht, an einem bescheidenen

*) Für Preußen sind diese Dinge geregelt durch das Disziplinar-Gesetz vom 21. Juli 1852 und durch das Pensionsgesetz vom 6. Juli 1885, für Sachsen durch das Gesetz vom 3. Juni 1876, für Württemberg durch das Gesetz, betreffend die Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer, vom 30. Dezember 1877; und mehrfach finden sich die Disziplinar-Bestimmungen auch in den Unterrichtsgesetzen.

**) Diese schöne Gottesgabe sich zu erhalten, hat der Lehrer eifrigst Sorge zu tragen. Die Hauptbedingung dazu ist der Frieden des Herzens und Hauses

Sinn, an aufrichtiger Demut, an strengster Gerechtigkeitsliebe, an unbedingter Wahrheitsliebe, am Glauben und an der Gottesliebe fehlt. Nur selten finden sich alle diese Eigenschaften an und in einer Persönlichkeit in dem Maße vereinigt, daß man sagen könnte: „Jeder Zoll ein Lehrer" oder: „Der Mann ist ein geborner Lehrer." Vielfach entscheidet ja für die Wahl des Lehrerberufs leider gar nicht das Vorhandensein der genannten Eigenschaften.

Daraus geht denn für jeden, der sich dem Lehrerberuf widmen will, nun aber einen erheblichen Mangel jener Eigenschaften an sich bemerkt, die Pflicht hervor, rechtzeitig diesem schweren Berufe zu entsagen; für jeden andern die Pflicht, die bezeichneten Eigenschaften an und in sich mit Fleiß zu pflegen. Dies geschieht, was die äußere Seite der Persönlichkeit betrifft, durch stete Achtsamkeit auf sich selbst, durch körperliche Gewöhnung und Übung, durch Mäßigkeit in allen Dingen, durch Bewegung in freier Luft (Fußreisen). Die innere Seite der Persönlichkeit aber wird gebildet durch treuestes Wachen über sich selbst (Mark. 13, 37), durch den Umgang mit Gott, mit guten Menschen und Büchern, durch fleißiges Lesen des göttlichen Wortes, durch Teilnahme an den gottesdienstlichen Versammlungen und am heiligen Abendmahl.

Bei treuer Benutzung dieser Mittel bildet sich eine Lehrerpersönlichkeit heraus, welche dem Gebot: „Weide meine Lämmer!" willig und mit Erfolg zu dienen fähig ist. Als die Grundtugend derselben bezeichnen wir die **Liebe** zu Gott, zu den Kindern, zum Volk und Amt. Wo aber diese Liebe waltet, die nie das Ihre sucht, nie nach Schaden trachtet, sich nicht ungebärdig stellt ꝛc. (1. Kor. 13), da findet sich ganz von selbst, auch bei mäßiger geistiger Begabung, die **Autorität,** der unsichtbare Zügel der brausenden Jugend; sowie unter fortgehendem ernsten Nachdenken und Studium die **pädagogische Weisheit,** welche die erziehlichen Mittel richtig zu wählen und erfolgreich anzuwenden weiß. Endlich wird bei treuer Benutzung der angegebenen Mittel auch die **körperliche Tüchtigkeit** insoweit sich finden und erhalten, daß die Anstrengungen des Lehrerberufs ohne wesentliche Beschwerden ertragen werden können.*)

Nach der äußeren Seite seiner Persönlichkeit wird der Mensch vom Menschen gesehen; die innere Seite der Persönlichkeit dagegen ist dem Auge des Menschen verhüllt (1. Sam. 16, 7). Aber sie offenbart sich demselben in dem Wandel, welchen der Mensch führt (Matth. 7, 16). Wie dieser Wandel sich zu bethätigen hat, das führt der Apostel in einem

---

und demnächst eine sorgenfreie Lage. Bei alledem aber möchte ich jedem Lehrer raten, daß er jeden Tag ein gutes Gedicht lese, ein gutes Lied singe, ein gutes Musikstück, sei es auch nur ein Choral oder eine Volksmelodie, spiele, ein gutes Bild, sei es auch nur ein Richtersches oder Schnorrsches Holzschnitt, sehe, ein Blümlein, Käferlein ꝛc. betrachte und endlich einen Mann wie Claudius oder Hebel sich zu seinem Hausfreund erwähle. Auch J. Paul, besonders sein „Maria Wuz", ist eine nach dieser Seite hin sehr empfehlenswerte Lektüre. — Privatlektüre: „Claudius der Humorist" ꝛc. in des Verf. Claudius und Hebel.

*) Jemand, der eine Schulstelle zu besetzen hatte, schrieb: „Ich möchte gern für unsere Kinder bekommen einen Mann um der Autorität willen, einen Vater um der Liebe willen, einen Meister um des rechten Unterrichts willen und einen guten Christen um der Erziehung der Kinder in der Gottesfurcht willen."

Schriftabschnitt aus, welcher auch dem Lehrer einen Spiegel vorhält (Gal. 5, 16—24; vgl. Tit. 1, 6—11; Apostg. 20, 18—38). Von besonderer Wichtigkeit ist der Wandel des Lehrers in Haus und Familie. „Ein ungeweihtes eheliches, ein fried- und freudenloses häusliches Leben ist die Ursache, um dererwillen nicht wenige Volksschullehrer auch in ihrem Amte nicht das Erforderliche leisten" (Bormann). So ist denn die Wahl einer tüchtigen Hausfrau überaus wichtig.*)

Es bleibt nun noch auszuführen, welche Bedeutung Persönlichkeit und Wandel des Lehrers für die Verwaltung des Schulamtes haben.

Zunächst müssen wir da hervorheben, daß die Persönlichkeit als bloße äußerliche, körperliche Erscheinung von Wichtigkeit ist. Eine ansehnliche Gestalt, so wenig sie Wert vor Gott haben kann, dient doch dazu, des Lehrers Ansehen bei den Kindern begründen zu helfen; und gute Haltung, Sauberkeit, Akkuratesse des Körpers ziehen nicht nur die Achtung von seiten anderer, nicht am wenigsten der Kinder, nach sich, sondern reizen auch zur Nachahmung. Ebenso wichtig ist die äußere Persönlichkeit als körperlicher Träger der Erziehungsgeschäfte. Es erscheint uns als eine Notwendigkeit, daß der Lehrer an körperlicher Größe und Kraft alle seine Schüler übertreffe, von seinem Platz aus alle übersehe und jeden einzelnen mit seinem Auge erreiche, unter ihnen als der ältere sich sofort kenntlich mache, in Ton, Blick und Gebärde etwas von einem Herrscher habe.

Von größerer Wichtigkeit für die Erziehung ist aber die innere Seite der Persönlichkeit und deren notwendiger Abdruck, der Wandel. „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen; er braucht nicht zu dozieren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, die wärmt und leuchtet" (J. J. Wagner). Dieses in allen erziehlichen Kreisen geltende Wort hat eine besondere Bedeutung für den Erzieher der frühesten Jugend, also auch für den Volksschullehrer. Denn „des Kindes Herz ist wie ein Epheu, welcher der Stütze bedarf, um sich in die Höhe zu ranken, Himmelsluft zu trinken und fröhlich zu gedeihen, und der, wenn er die nach oben leitende Hilfe gewinnt, lustig emporklimmt und immer breitere und frischere Blätter treibt".

Alle Erziehungsmittel, die wir oben kennen gelernt haben, sind wirkliche Erziehungsmittel nur insoweit, als sie von einer rechten Lehrerpersönlichkeit in Anwendung genommen werden. Denn nur eine rechte Lehrerpersönlichkeit kann einen wirklich erziehlichen Unterricht erteilen; bei jeder andern „lernen" die Kinder höchstens etwas. Nur der gewissenhafte, pünktliche, im kleinen treue, in allem wohlwollende und gerechte Lehrer kann durch die äußerlichen Schuleinrichtungen einen wirklich erziehlichen Einfluß auf die Kinder ausüben; jeder andere wird es entweder gar nicht oder nur unter Anwendung der härtesten Maß-

*) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 200—205.

regeln zu einem geordneten Schulleben bringen und so in jedem Falle die Kinder um den Segen solcher äußeren Einrichtungen betrügen. Nur derjenige Lehrer, welcher selbst im Umgange mit Gott Trost, Hilfe und Rat zu finden weiß, wird jegliche Weise der Gebetsübung zu einem Segen für seine Schule zu machen wissen.*) Endlich lassen die Eltern Weisungen für die häusliche Erziehung ihrer Kinder wie für die Unterstützung der Schulerziehung sich allein von demjenigen Lehrer geben, welcher durch sein Beispiel ihnen vorleuchtet als ein „Vorbild der Herde" (1. Petr. 5, 3). Ja für ihr eigenes Thun und Lassen können sie sich der erziehlichen Macht des Beispiels, welches der Lehrer ihnen giebt, nicht leicht entziehen und werden so um so geschickter und bereiter zur Verwaltung des an ihren Kindern ihnen zunächst obliegenden Erziehungsgeschäftes. „Nicht die Talente, nicht das Geschick zu diesem und jenem machen eigentlich den Mann der That; die Persönlichkeit ist's, von der in solchen Fällen alles abhängt" (Goethe).**)

Dritter Abschnitt.

Der erweiterte Amtskreis des Lehrers.

Immer strebe zum Ganzen! und kannst du selber kein Ganzes
Werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an!
(Schiller.)

A. Die Pflichten des Lehrers als Diener der Schulgemeinde.

Da die Mahnung des Apostels: „Dienet einander, ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes" (1. Petr. 4, 10) unzweifelhaft auch den Lehrern gilt, so werden dieselben keinen Augenblick Anstand nehmen, sich als Diener der Gemeinde, deren Kinder mitzuerziehen sie berufen sind, anzusehen und mit ihren Gaben das Beste dieser Gemeinde aus allen Kräften zu fördern. Dies geschieht vorzugsweise durch die Schulerziehung. Daneben aber hat der Lehrer gar manche Pflichten zu üben, welche seine Bildung und Stellung ihm vorschreiben.

Nachdem wir eben ausführlich von der Persönlichkeit und dem Wandel gehandelt haben, bedarf es hier nur des kurzen Hinweises darauf, von welcher Bedeutung diese Dinge auch für die erwachsenen Glieder der Gemeinde sind. „Nicht als die über das Volk herrschen, sondern werdet Vorbilder der Herde", mahnt der Apostel.

Eingehender dagegen müssen wir von den besonderen einzelnen Pflichten sprechen, welche der Lehrer innerhalb seiner Gemeinde zu üben hat. Sie alle sind in dem einen Wort Gemeinnützigkeit beschlossen. In Ausübung dieser Tugend hat der Lehrer sowohl für das materielle

*) Vgl. Pestalozzis Gebet für seinen Beruf (Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 198).

**) Privatlektüre: Kellner, Aphorismen. Nr. 130; Schüren, Wie werde ich, wie bleibe ich ein guter Lehrer?

als für das geistige und sittliche Wohl seiner Gemeindeglieder nach Möglichkeit Sorge zu tragen. In den Städten bietet sich für solche Wirksamkeit weniger Veranlassung und Gelegenheit als auf dem Lande.

Vor allem kommt es darauf an, daß der Lehrer das zwischen ihm und den Schulkindern geknüpfte Band nicht loslasse, wenn diese aus der Schule treten. Das wichtigste Mittel dazu sind die sog. Sonntagsschulen, Fortbildungsschulen, Abendschulen, oder wie sie sonst heißen. Es muß der Beobachtung des Lehrers überlassen bleiben, die geeignetste Zeit für diese Schulen zu finden, und seiner Klugheit, die Alten wie die Jungen für diese überaus wichtige Sache zu gewinnen. Hier ist der Sonntagnachmittag, dort der Wochenabend den Gemeindegliedern bequemer. Überall aber wollen heranwachsende Jünglinge (und Jungfrauen) nicht mehr wie Kinder behandelt sein. Deshalb ist es von Wichtigkeit, den rechten Ton zu treffen bei dem Verkehr mit diesen Schülern und die rechte Auswahl bei der Beschäftigung derselben. Daß die Übungen im Lesen, Schreiben und Rechnen in der nämlichen Weise, wie sie in der Schule angestellt wurden, fortgesetzt werden könnten, daran ist nicht zu denken, so notwendig das auch erscheinen mag, aber ebensowenig dürfen diese Schulen zu bloßen Vorlesestunden gemacht werden. Doch ist das Vorlesen geeigneter Abschnitte aus einem naturgeschichtlichen, historischen oder sonst gemeinnützigen Buche von Wichtigkeit. Leicht findet sich einer nach dem andern, der die Rolle des Vorlesers übernimmt, und so wird die in der Schule erworbene Lesefertigkeit erhalten. Leicht knüpft sich ein Gespräch an, das die Geisteskräfte in Thätigkeit setzt und die Liebe an Beschäftigungen höherer Art erweckt. Leicht entschließen sich die Fortbildungsschüler, im Anschluß an das Gelesene oder das darüber geführte Gespräch etwas aufzuschreiben oder auszurechnen, und — die Sache ist in bester Entwicklung, daß auch der Lehrer seine Freude daran hat. Ein Teil der Zeit wird benutzt zu gemeinschaftlichem Gesange kirchlicher und vaterländischer Lieder. Aber nach hohen Dingen darf auch hier nicht gestrebt werden. Manche Fortbildungsschule ist nicht gediehen, weil der Lehrer mit seinen Schülern Chemie treiben oder Motetten einüben wollte. Stoffauswahl und Methode der Fortbildungsschule, Disziplinierung und Anreizung der Fortbildungsschüler haben ihre eigenen Gesetze, die der ältere Lehrer leichter entdeckt als der jüngere.*)

Dagegen ist auch dieser fähig, in seiner Gemeinde wohlthätig zu wirken durch thätige Teilnahme an städtischen Fortbildungsanstalten (Lehrlingsschulen, Gesellenvereinen, Bildungsvereinen, Lesebibliotheken ꝛc.), an gemeinnützigen Unternehmungen aller Art sowie an allen Werken der inneren Mission; denn nicht selten bedarf man hier des Lehrers und allein des Lehrers als der Seele des Ganzen. Auch für die segensreiche Einwirkung auf die Gemeindeglieder durch Pflege des Gartenbaues, der Obstkultur, der Bienenzucht, des Seidenbaues sind Mittel und Wege leicht

*) Die ersten Fortbildungsschulen hat Württemberg unter der Bezeichnung „Sonntagsschulen“ gehabt. Ein Gesetz, betreffend die Fortbildungsschulen, hat z. B. Sachsen-Koburg-Gotha (26. April 1873), Baden (18. Februar 1874).

gefunden, wenn der Lehrer Lust und Geschick zu solchen Dingen hat, mit Erfolg sich ihnen widmet, jedem mit Rat und That beizustehen bereit ist und zunächst das Interesse der Kinder daran zu wecken und zu fesseln weiß. Es muß jedem Lehrer Gewissenssache sein, sich nicht nur als Volkserzieher, sondern als Mitbeförderer des Volkswohlstandes anzusehen, von welchem ja die Volkserziehung so vielfach abhängig ist.

Die schwersten Aufgaben erwachsen dem Lehrer den eigentlichen Notständen der Gemeinde gegenüber. Dahin rechnen wir große Armut, Teurung, Seuchen, sittliche Verkommenheit, verderblichen Aberglauben, Abhängigkeit von eigennützigen Gutsbesitzern und Fabrikherren, politische und religiöse Wühlereien, tiefgehende und dauernde Spaltungen. Es würde zu weit führen, diesen Notständen gegenüber Verhaltungsmaßregeln zu geben. Der in der That und Wahrheit evangelisch christliche, in längerer Erfahrung gereifte Lehrer wird sie unter Gottes Beistand mit Beachtung der Beispiele und Weisungen der heiligen Schrift finden. Der jüngere wird die aufgeführten Notstände sich eine gute Schule praktischer christlicher Lebensweisheit und Wohlthätigkeit sein lassen, bei den zuletzt genannten aber wohl thun, wenn er nach dem Sprichwort handelt: Was mich nicht brennt, das blas ich nicht.

In manchen Gemeinden ist der Lehrer wegen Mangel an andern geeigneten Persönlichkeiten „Gemeindeschreiber" oder gar „die rechte Hand des Schulzen". Gar mancher Lehrer hat in solcher Stellung sich um sein Glück und seine Zufriedenheit gebracht. Er fühlte sich geschmeichelt durch den neu gewonnenen Einfluß, entfremdete sich seinem eigentlichen Beruf, verlor die Achtung und das Vertrauen der Gemeinde oder wenigstens eines Teiles derselben, wurde hineingezogen in den erbitterten Kampf der Parteien.*) Noch ungleich verhängnisvoller sind die Nebenbeschäftigungen oder vielmehr die Nebenerwerbsarten als „Winkelkonsulenten, Geld-, Pferde- und Güterwucherer, Gurgelabschneider und Seelenverkäufer", mit denen ein Lehrer sich niemals befassen sollte.

Eine viel umfassende, wahrhaft gesegnete Einwirkung auf die Gemeindeglieder kann nur der verheiratete Lehrer ausüben. Eine tüchtige, tugendhafte Hausfrau hilft selbst an dem Wohl der Gemeinde mit bauen (gutes Beispiel, Handarbeitsschulen, Kinderbewahranstalten 2c.), ist dem Lehrer beim Kampf gegen gewisse Notstände (Krankheiten und Teurungsnot) unentbehrlich, fesselt ihn an das Haus, hält ihn leicht von thörichten Schritten ab, dient ihm zur Aufmunterung im Guten, zum Trost im Bösen. Andererseits muß jedoch angedeutet werden, daß eine eitle, zank- und klatschsüchtige Lehrerfrau schon manchen Lehrer um allen Einfluß in der Gemeinde gebracht, ja ihn mit allen Gliedern derselben verfeindet hat.**)

*) Übrigens sei bemerkt, daß zur Übernahme jedes Nebenamtes, auch einer Vormundschaft, die Erlaubnis der vorgesetzten Behörde notwendig, und daß die Übernahme gewisser Nebenämter (Agenturen bei Feuerversicherungen, Schulzenamt 2c.) in der Regel nicht statthaft ist.

**) Privatlektüre: Kellner, Aphorismen. Nr. 122; Sperber, Pädagogische Lesestücke III. S. 112 ff. 116 ff.

B. Die Pflichten des Lehrers als Diener des Staates.

Die gesamte Hauptthätigkeit des Lehrers fällt, wie wir schon gesehen haben, unter den Begriff einer staatlichen Pflicht; und nicht nur, wenn er die Liebe zum Vaterlande, die Treue gegen den König, die Achtung vor dem Gesetz ꝛc., sondern auch, wenn er die Gottesfurcht, gottwohlgefällige Sitte und Gehorsam pflegt, wenn er die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens übt ꝛc., fördert er die Interessen des Staates.

Daneben aber kann er sich denjenigen Aufgaben nicht entziehen, welche seine Bildung und Stellung ihm nahe legen. Bei Wahlen, Volkszählungen und andern staatlichen Anordnungen bedarf man der Umsicht und Hand des Lehrers; und es ist seine Pflicht, in treuer Gewissenhaftigkeit dem Staate seine Kräfte zu Diensten zu stellen. Bei patriotischen Festen ist die Mitwirkung des Lehrers und der Schule immer erwünscht, und der Lehrer hat nach Möglichkeit zur Erhöhung der Feierlichkeit beizutragen, unter Umständen die Leitung derselben zu übernehmen.

Für sein politisches Verhalten hat der Lehrer in der heiligen Schrift genügende Weisung (Ps. 1, 1; Spr. Sal. 24, 21; Röm. 13, 1 ff. und viele Geschichten des alten und neuen Testaments). Daneben bestehen obrigkeitliche Verfügungen, welche ihn über einzelne unserer Zeit eigentümliche Dinge nicht im unklaren lassen werden. Im allgemeinen muß ihm der Rat gegeben werden, daß er im Hinblick auf das Wohl seiner Schule jeglichem politischen Treiben überhaupt fern bleibe.

C. Die Pflichten des Lehrers als Diener der Kirche.

Vier Ämter sind es, welche Lehrer als Diener der Kirche zu verrichten haben: das Küsteramt, das Kantorenamt, das Organistenamt, das Lektorenamt.*)

Die Küstergeschäfte**) sind nach Gegend und Herkommen sehr verschieden, indem sie von dem Läuten der Glocken und Reinigen der Kirche aufsteigen bis zum Predigtvorlesen und Beerdigen. Daher ist zwar das Buch von Dreising eine dankenswerte Gabe; allein einer

*) Litteratur: Dreising, Das Amt des Küsters in der evang. Kirche. Berlin 1854; Zimmer, Der Kantor und der Organist im evang. Gottesdienste. Quedlinburg 1886; Zahn, Handbüchlein für evang. Kantoren und Organisten. 2. Aufl. Gütersloh 1883.

**) In Preußen hat der Herr Minister im Jahre 1893 angeordnet, bei der Wiederbesetzung von Volksschullehrerstellen bezw. bei der Neuregulierung von Lehrerbesoldungen darauf Bedacht zu nehmen, daß die etwaigen niederen Kirchendienste, welche mit den betreffenden Stellen verbunden sind, von diesen abgetrennt werden. Nach Erlaß des Herrn Ministers vom 27. Februar 1894 sind Kantorat, Organistendienst, Kirchenschreiberei, Altardienst, Aufsicht über die äußere Ordnung des Gottesdienstes nicht, wohl aber das Reinigen der Kirche sowie des Kirchplatzes und der Kirchwege, Fürsorge für Glocken und Turmuhr, Läuten und Anschlagen der Betglocke, Heizen der Kirche, Anzünden der Lichter, Auf- und Zuschließen der Kirche in der Regel zu den niederen Küsterdiensten zu rechnen.

mündlichen oder schriftlichen Instruktion für den betreffenden Bezirk wird der Lehrer, sofern er die Küsterdienste ausübt, immer bedürfen.

Als Organist hat der Lehrer die Orgel während der gottesdienstlichen Handlungen zu spielen, als Kantor den Gesang der Gemeinde und des Chors sowie etwaige außerordentliche Gesangaufführungen zu leiten. Beide Ämter legen die Versuchung nahe, den Zweck der kirchlichen Musik in sein Gegenteil zu verkehren, also die Erbauung zu stören, anstatt sie zu fördern. Bei mangelnder technischer Befähigung ist es immer schwierig, die Kunst der Erbauung dienstbar zu machen; aber auch der tüchtigste Orgelspieler und Sänger läuft Gefahr, zu zerstören, wo er aufbauen sollte.

Als Lektor endlich hat der Lehrer in Stellvertretung des Pfarrers entweder jeden Sonntag oder bei außergewöhnlichen Fällen eine Predigt vorzulesen.

Häufig ist der Lehrer, wie der „redliche Tamm", zugleich Küster, Organist, Kantor und Lektor in einer Person. So gewinnt er eine Bedeutung für die Ausgestaltung der gottesdienstlichen Handlungen, die nur dann von rechtem Segen für die kirchliche Gemeinde sein kann, wenn es dem Lehrer selbst an Frömmigkeit und kirchlichem Sinn nicht fehlt.*)

Vierte Abteilung.

Die Schulverwaltung.

„Entzwei und gebiete!" tüchtig Wort;
„Verein und leite!" besserer Hort.
(Goethe.)

Die Schulverwaltung ist in den einzelnen Staaten durch Gesetze geregelt, denen Verfügungen oder Verordnungen der Verwaltungsbehörden ergänzend zur Seite treten.**)

In Preußen ist ein besonderes Unterrichtsgesetz seit vielen Jahren Gegenstand der Sorge der Centralbehörde (vgl. die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichts in Preußen vom Jahre 1817 bis 1868). Bis zum Zustandekommen desselben gelten daselbst die betreffenden Paragraphen des Allgemeinen Landrechts (besonders Tl. II. Tit. 12), die Geschäftsinstruktion für die Regierungen und die Dienstinstruktion für die Konsistorien vom 23. Oktober 1817, die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850, das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872, die Kreisordnung vom 13. Dezember 1872, das Zuständigkeitsgesetz vom 1. August 1883, das Pensionsgesetz vom 6. Juli 1885 und die betreffenden Verfügungen der Verwaltungsbehörden (Ministerial-Erlasse und Regierungs-Verordnungen). Außerdem besteht noch jetzt das General-Land-Schul-Reglement von 1763 mit gesetzlicher Kraft, die Provinzen

*) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 231—241.

**) Die Schul- und Unterrichtsgesetze der verschiedenen Staaten sind enthalten in Kellers Deutscher Schulgesetz-Sammlung. Berlin seit 1872.

Preußen haben ihre ebenfalls mit gesetzlicher Kraft bestehende Schulordnung, und für Schlesien sind noch gültig die beiden Schulreglements für die katholischen Schulen von 1765 und 1801. Das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen in Preußen ist geregelt durch das Gesetz vom 3. März 1897, die Fürsorge für die Witwen und Waisen durch das Gesetz vom 4. Dezember 1899.*)

Wichtige Sammlungen von Schulgesetzen und -Verordnungen sind: Vormbaum, Die evang. Schulordnungen des 16., 17. und 18. Jahrhunderts. 3 Bde. Gütersloh 1860 u. 1864; v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staates. 2 Bde. Berlin 1855; Klaunig, Das preuß. Volksschulwesen in seinen äußeren Beziehungen, mit Nachträgen und Ergänzungen. Wittenberg 1882 u. 1885; Laacke, Preuß. Schulgesetzsammlung. 3 Tle. Leipzig 1878. 1881 u. 1896; Poppe, Die neuen preuß. Volksschulgesetze, zusammengestellt und erläutert. 2. Aufl. Berlin 1897; Giebe, Verordnungen, betr. das Volksschulwesen sowie die Mittelschule und die höhere Mädchenschule in Preußen. 5. Aufl., bearbeitet von Hildebrandt. Düsseldorf 1898; Schneider u. v. Bremen, Das Volksschulwesen im preuß. Staate. 3 Bde. Berlin 1887 (Hauptwerk); Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Berlin seit 1859; Leverkühn, Gesetze, Verordnungen ꝛc. in Schulsachen für die Provinz Hannover, fortgeführt von Blanckenhorn. 5 Bde. Hannover 1879. 1885 u. 1898; Kuntze, Das Volksschulwesen der Provinz Schleswig-Holstein. 2 Tle. 2. Aufl. Schleswig 1887 u. 1889; Verordnungen, betr. das Schulwesen der einzelnen preuß. Regierungsbezirke (bis jetzt: Arnsberg, Breslau, Bromberg, Köslin, Liegnitz, Magdeburg, Merseburg, Oppeln, Posen, Stettin, Stralsund). Breslau 1881—1900; Codex Augusteus (für Sachsen) 3 Bde. Dresden 1824; Eisenlohr, Sammlung der württemb. Schulgesetze (1546—1838). Tübingen 1839; Frahm, Gesetze und Verordnungen, betr. das gesamte Volksschulwesen in Mecklenburg. 2. Aufl. mit Nachtrag. Parchim 1884 u. 1893; Fricke, Die das Volksschulwesen des Herzogtums Braunschweig betreffenden Gesetze und Verordnungen. 2. Aufl. Braunschweig 1899; Knorre, Sammlung der Gesetze und Verfügungen, welche das anhalt. Volksschulwesen betreffen. Dessau 1894; Köhncke, Das Unterrichtswesen des hamburg. Staates. Gesetze, Verordnungen ꝛc. Hamburg 1900.

Nach den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen gestaltet sich in Preußen die Schulverwaltung folgendermaßen:

Die Ortsverwaltung haben die staatlich bestellten Orts-Schulinspektoren und die Gemeinden, soweit den letzteren eine „Teilnahme an der Schulaufsicht“ zusteht. Aus den Gemeinden wird gemäß §§ 12. 13. 47 u. a. des Allgemeinen Landrechts sowie neueren Bestimmungen (Städteordnung vom 19. November 1808, vom 17. November 1831 und vom 20. Mai 1853; Instruktion vom 26. Juni 1811, betreffend die Schuldeputation in den Städten; Instruktion vom 28. Oktober 1812, betreffend die Einrichtung der Schulvorstände) in den Dörfern ein Schulvorstand, in den Städten eine Schuldeputation gebildet.

Die Aufgabe des Schulvorstandes erschöpft sich in der Sorge für die ihm anvertraute einzelne, bestimmte Schule; es steht ihm eine Einwirkung auf die inneren Schulangelegenheiten nicht zu; er hat vielmehr etwaige Wünsche und Bemerkungen in dieser Beziehung an die Schulaufsichtsbehörden, also zunächst an den im Auftrage des Staates

*) v. Rohrscheidt, Das Lehrerbesoldungsgesetz vom 3. März 1897, nebst den minist. Ausführungsbestimmungen. Für den prakt. Gebrauch erläutert. 3. Aufl. Leipzig 1897; derselbe, Das Lehrerreliktengesetz vom 4. Dezember 1899, nebst den minist. Ausführungsbestimmungen. Für den prakt. Gebrauch erläutert. Leipzig 1900.

ernannten Orts-Schulinspektor, zu richten, der übrigens in der Regel Vorsitzender des Schulvorstandes ist. — Die Schuldeputation dagegen hat sämtliche Schulen einer Stadt zu inspizieren, auch wenn diese für verschiedene Konfessionen eingerichtet oder jüdische Schulen sind. Die öfters hervortretende Ansicht, als ob die Stadt-Schuldeputationen gesetzlich das Recht in Anspruch nehmen dürften, die innere und äußere Verwaltung und Aufsicht des Schulwesens in erster Instanz allein zu führen, und die Zweifel gegen das Recht der Königlichen Staatsregierung zur Einsetzung von Orts-Schulinspektoren neben den Stadt-Schuldeputationen entbehren der Begründung. Die letzteren sind, was die äußere Verwaltung anlangt, Beirat und Organ der städtischen Behörden, auf dem Gebiet der Schulaufsicht aber dazu berufen, die staatlichen Aufsichtsbeamten in der Führung ihres Amtes zu unterstützen, keineswegs jedoch die Thätigkeit derselben auszuschließen. Die den Schuldeputationen in betreff der inneren Angelegenheiten zustehende Schulaufsicht können sie in die Hand eines ihrer technischen Mitglieder legen. Der also gewählte und von der Bezirksregierung zu bestätigende Schulinspektor hat aber selbstredend seine Stellung nicht über der Deputation, sondern führt die ihm anvertraute Aufsicht in ihrem Auftrage und unbeschadet der Rechte des staatlich bestellten Orts-Schulinspektors. Den Vorsitz in der Schuldeputation führt das alleinige oder älteste zu ihr gehörige Magistratsmitglied. Der Kreis-Schulinspektor kann als Kommissar der Regierung nach Bedürfnis oder infolge besonderer Anweisung Sitzungen der Schuldeputation veranlassen, in denen er dann auch den Vorsitz führt. Den Schuldeputationen kreisfreier Städte können nach Ministerial-Erlaß vom 9. Februar 1898 erweiterte Amtsbefugnisse beigelegt werden.

Die Kreisverwaltung ist die Sache des Kreis-Schulinspektors. Dieser hat die Schulen seines Aufsichtsbezirks hinsichtlich der Interna und Externa in einem bestimmten Turnus zu visitieren und dabei zugleich den Schulvorstand über den Stand des Schulwesens zu vernehmen, Bericht über die abgehaltene Visitation zu erstatten, Nachweisungen verschiedener Art in tabellarischer Form zu liefern ꝛc.

Die Provinzialverwaltung wird gemäß den dafür erlassenen Instruktionen teils von den Provinzial-Schulkollegien, teils von den Regierungen geführt.

Die Centralverwaltung endlich ist bei dem Königl. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Ihm gebührt die oberste Entscheidung über das gesamte Unterrichtswesen ohne Unterschied der Schulen, Konfessionen und Verwaltungsbezirke.

Alle diese Behörden und Beamten haben durch das Schulaufsichtsgesetz staatlichen Charakter. Der Staat stellt an die Schulen Forderungen, welche das Wohl des Einzelnen, des Familien- und Gemeindebestandes und des Gesamtorganismus verlangt. Demgemäß übt er den Schulzwang (§ 43 des Allgemeinen Landrechts) und trifft durch Gesetze und Verordnungen die erforderlichen Einrichtungen.

Inhaltsverzeichnis.

Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Erste Abteilung.

Die allgemeine Erziehungslehre.

	Seite
I. Abschnitt. Der Gegenstand der Erziehung: Das Kind.	
I. Das Kind nach Leib und Seele	1
A. Das Kind nach seinem Leibe	1
B. Das Kind nach seiner Seele.	
1. Die erste Kindheitsperiode	4
2. Die zweite Kindheitsperiode	17
3. Das Knaben- und Mädchenalter	25
C. Die Einheit von Leib und Seele des Kindes	56
II. Das Kind nach den Entwicklungsstufen im schulpflichtigen Alter, nach den individuellen und geschlechtlichen Unterschieden	58
II. Abschnitt. Die Aufgabe der Erziehung	62
III. Abschnitt. Die Anstalten der Erziehung.	
A. Die Familie als Erziehungsanstalt	72
B. Der Staat als Erziehungsanstalt	76
C. Die Kirche als Erziehungsanstalt	78
D. Das Verhältnis der Volksschule zur Familie	79
E. Das Verhältnis der Volksschule zur Gemeinde, zum Staat und zur Kirche	80

Zweite Abteilung.

Die Mittel und Wege der Volksschulerziehung.

I. Abschnitt. Der Unterricht	82
A. Die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze	82
1. Der geeignete Bildungsstoff	83
2. Die Stoffauswahl	90
3. Das Heranbringen des Stoffes	93
4. Die Einsicht in den Unterrichtsstoff	98
5. Die Übung	112
6. Die gegenseitige Bezugnahme der einzelnen Fächer	119
7. Die Erziehung durch den Unterricht	122
B. Der Unterricht in den einzelnen Fächern.	
C. Der Unterrichts- oder Lehrplan	129

Seite

II. Abschnitt. Die äußeren Schuleinrichtungen 131
A. Das Klassen- und Abteilungswesen, die Lokation 132
B. Die Schulzeit 137
C. Der Schulraum (mit 2 Abbildungen) 142
D. Die disziplinarischen Anordnungen 150
E. Das Helfersystem 164
III. Abschnitt. Die Gebetsübung 173
IV. Abschnitt. Die Einwirkung auf das elterliche Haus 177

Dritte Abteilung.

Der Volksschullehrer.

I. Abschnitt. Die Bildung des Lehrers.
A. Die Lehrerbildung im allgemeinen 180
B. Die Vorbildung oder Präparandenbildung 183
C. Die Ausbildung oder Seminarbildung 184
D. Die Fortbildung 185
II. Abschnitt. Das Amt des Lehrers.
A. Die Würde und Bürde des Lehramtes 189
B. Die Anstellung, Amtsführung, Amtsentsetzung, Pensionierung 191
C. Die Persönlichkeit und der Wandel des Amtsträgers . . . 193
III. Abschnitt. Der erweiterte Amtskreis des Lehrers.
A. Der Lehrer als Diener der Schulgemeinde 196
B. Der Lehrer als Diener des Staates 199
C. Der Lehrer als Diener der Kirche 199

Vierte Abteilung.

Die Schulverwaltung 200

Grundzüge

der

evangelischen Volksschulerziehung.

Für

Seminaristen und Lehrer,

wie auch

zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

Von

F. Herm. Kahle.

Dritter Teil.

Spezielle Methodik des Volksschulunterrichts.

Breslau.
Druck und Verlag von Carl Dülfer.

Spezielle Methodik

des

Volksschulunterrichts.

In chronologischer Vorführung der hervorragendsten Hilfsmittel und Anweisungen für die einzelnen Unterrichtsfächer

dargestellt

von

F. Herm. Kahle,
† Regierungs- und Schulrat.

Nebst einem Anhange ausgeführter Lehrproben.

Mit 4 Holzschnitten.

Elfte vermehrte und verbesserte Auflage,

bearbeitet von

Eduard Sperber,
Geh. Regierungs- und Schulrat.

Breslau, 1900.
Druck und Verlag von Carl Dülfer.

Vorwort zur 1. und 2. Auflage.

Hiermit übergebe ich nun der Öffentlichkeit als III. Teil meiner „Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung“ die **„spezielle Methodik“**. In derselben habe ich nach reiflicher Überlegung weggelassen:

1. Das sonst übliche Reden über formalen und materialen Zweck der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Diese an sich ja notwendige Sache halte ich nämlich mit den im II. Teil bereits gegebenen Ausführungen für erledigt (s. daselbst S. 82 ff.).

2. Regeln für die Behandlung der einzelnen Fächer und Anleitungen für die Erledigung jedes besonderen Pensums aus der Unterrichtspraxis. Jene „Regeln“ nämlich — z. B. der Rechenunterricht sei anschaulich, er verweile bei den Elementen, er gehe vom Leichteren zum Schwereren, man trage nicht vor, sondern entwickle, man wiederhole fleißig 2c. — sind für den, welcher sich mit der allgemeinen Methodik beschäftigt hat, in der speziellen völlig überflüssig; für jeden, der sie in einer bestimmten Anzahl und Fassung merken soll, eine drückende Last. — Diese „Anleitungen“ müssen im Seminar dem Fachlehrer überlassen und an die Arbeit in der Übungsschule angeschlossen werden. Nach der Seminarzeit aber mag der Lehrer, welcher derselben bedarf oder im Streben nach Vervollkommnung sein Thun in dem Thun eines andern beleuchten will, nach denjenigen Schriften greifen, die ein einzelnes Fach behandeln. Kein methodisches Werk, welches alle Fächer umfaßt, kann das nämliche bieten, was im einzelnen Fach der eigentliche Fachmann zu leisten vermag.

3. Ausgeführte Lehrgänge und Stoffverzeichnisse für bestimmte Schulen und Klassen. Dittes giebt dergleichen für die achtklassige, Schütze und Guth meist für die dreiklassige Schule. Aber wie viele deutsche Lehrer giebt es, die nicht an acht- und dreiklassigen Schulen arbeiten? Wie viele, die sich überhaupt alles wollen vorschneiden lassen?

4. Endlich habe ich mich in den litterarischen Nachweisungen möglichst beschränkt und kurz gefaßt. Jedermann weiß es, wie leicht fast zu jedem Unterrichtsfach hundert und mehr Hilfsmittel angeführt werden können. Aber jedermann kennt auch die Not dessen, der nun bei solcher Masse von Titeln ein gutes und ihm passendes Buch treffen will; zumal wenn da z. B. im Rechnen Unger, Grube, Hentschel u. a. uncharakterisiert neben einander stehen. Wenn der Lehrer Augen und Ohren aufthun will, wird er auf gute Bücher immer aufmerksam; übrigens ist es mühelos, bei einem Kundigen sich Rats zu erholen.

Ich habe also nur die Grundlinien der speziellen Methodik geben wollen, ohne, wie ich glaube, irgend wesentliche Punkte derselben unberührt gelassen zu haben. Soweit es ausführbar erschien, habe ich dies gethan in einer Besprechung der hervorragendsten historischen Dokumente der speziellen Methodik, vorzugsweise derjenigen Anweisungen für den Unterricht in den einzelnen Fächern, welche weithin Verbreitung, also auch

Einfluß auf die Ausgestaltung der Methodik gewonnen haben.*) Gemäß der mir und andern liebgewordenen Weise, in welcher ich im I. Teil meiner Grundzüge „das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung" dargestellt habe, konnte ich keinen andern Weg einschlagen als den eben beschriebenen; und bei der Arbeit selbst habe ich mich immer mehr überzeugt, daß dieser Weg nicht nur interessant und lehrreich ist, sondern auch den Lehrer am wenigsten beengt, den Lernenden am meisten zum Selbsturteilen veranlaßt. Möge er nun auch andern gefallen.

Was endlich die in einem Anhange beigefügten, meist in Frage und Antworten ausgeführten Lehrproben betrifft, so hoffe ich, daß sie den Lesern des Buches eine erwünschte Zugabe sein werden. Für die von mir selbst herrührenden Proben bitte ich um geneigte Beurteilung; den Verfassern der übrigen, soweit sie durch dieses Vorwort erreicht werden, meinen besten Dank!

Bütow, im April 1875. **F. Herm. Kahle.**

Vorwort zur 11. Auflage.

In der Vorrede zur 1. und 2. Auflage der vorliegenden speziellen Methodik hat der Verfasser die für die Bearbeitung derselben maßgebenden Gesichtspunkte bestimmt ausgesprochen. Nach diesen war es nicht seine Absicht, den Schülern ein fertiges methodisches System für die einzelnen Unterrichtsfächer zu geben, sondern er wollte nur die Grundlinien einer speziellen Methodik und zwar in einer Besprechung der hervorragendsten historischen Dokumente der speziellen Methodik darbieten. Darum habe ich mich gegenüber laut gewordenen Wünschen, in die Neubearbeitung Lehrgänge und besondere methodische Anweisungen aufzunehmen, nicht entschließen können, die Grenzlinien zu verrücken, die der Verfasser für seine Arbeit nach reiflicher Erwägung, wie er selbst sagt, sich gezogen hat.

Dagegen erschien es mir erforderlich, methodische Bestrebungen neuerer Zeit nicht unbeachtet zu lassen, und es sind darum Ergänzungen gegeben worden — wenn auch nur in gebotener Kürze — hinsichtlich des Handfertigkeits- und des naturgeschichtlichen Unterrichts sowie der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Zeichen- und besonders des neusprachlichen Unterrichts. Auch die neuere Litteratur hat Berücksichtigung gefunden.

Eine Vermehrung haben auch die Lehrproben erfahren, indem solche für den französischen und für den englischen Unterricht aufgenommen worden sind. Die Herren Verfasser derselben sowie die Herren Verleger der betreffenden Werke, aus denen diese Lehrproben entnommen sind, haben zu der Aufnahme dieser Lehrproben in die vorliegende Arbeit bereitwillig ihre Erlaubnis erteilt, wofür diesen Herren auch an dieser Stelle der schuldige Dank ausgesprochen wird.

Breslau, im September 1900. **Sperber.**

---

*) Durch die den Titeln beigefügten Jahreszahlen wolle niemand sich irre leiten lassen. Es sind zumeist die Jahreszahlen der ersten Auflage der betreffenden Bücher.

Einleitung.

Drei Unterrichtsfächer, Katechismus, Lesen und (Kirchen-) Gesang, genügten der evangelischen Volksschule zur Zeit ihrer Entstehung. Die Reformatoren, die Gründer der Volksschule, hatten bei der Wahl dieser Fächer kein anderes Interesse im Auge als das kirchliche. Allein schon die württembergische Kirchenordnung fügte im Hinblick auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens das Schreiben hinzu, und es wurde hie und da, wenigstens in städtischen deutschen Schulen, schon im 16. Jahrhundert auch gerechnet. Comenius war es, der nach einem bestimmten Prinzip eine größere Zahl von Unterrichtsfächern als in der Idee der Volksschule begründet nachwies (I. Tl. S. 45 f.). Von den heutzutage in den Volksschulen betriebenen Fächern fehlen ihm nur wenige. In der Wirklichkeit aber kam es, und zwar durch Ernst d. Fr., nur zu einer Erweiterung des Religionsunterrichts durch ausgesprochene Hinzunahme von Sprüchen, Psalmen und Reimgebeten, zur bestimmten Forderung des Rechnens und zur Aufnahme eines neuen Faches, der „natürlichen und andern nützlichen Wissenschaften" (I. Tl. S. 59 f.). Francke schloß sich in diesen Stücken an Ernst d. Fr. an; doch nur „gleichsam spielender Weise" sollte von den letztgenannten Wissenschaften das Nötigste beigebracht werden. Dagegen wurde in den Franckeschen Stiftungen das Bibellesen eifrig betrieben, und es wurden, wenigstens im Waisenhause, die weiblichen Handarbeiten mit in den Beschäftigungsplan aufgenommen. Das General-Land-Schul-Reglement stimmte in der Wahl der Unterrichtsfächer im wesentlichen mit Francke überein; doch trat nun zum erstenmal die biblische Geschichte als selbständiges Unterrichtsfach auf (I. Tl. S. 85). Ein ganz neues Fach, Verstandes- oder Denkübungen genannt, erhielt die Volksschule durch Rochow. Mit den diesfälligen Bemühungen Rochows berührte sich sodann der Anschauungsunterricht der Pestalozzianer. Zu Rochows Zeiten und unter Einwirkung des Philanthropismus fing man hie und da auch an, neben dem Lesen und Schreiben deutschen Sprachunterricht selbständiger zu betreiben. Nach Analogie des lateinischen Unterrichts in den höheren Schulen versuchte man durch eine Menge grammatischer Regeln die Schüler der

deutschen Schulen dahin zu bringen, daß sie das Hochdeutsche richtig sprachen und schrieben. So erhielt die Volksschule die Grammatik. Der seit der Entstehung der Volksschule erteilte Katechismusunterricht hatte in Basedow einen unerbittlichen Gegner. Allein zu einem Unterricht in der natürlichen Religion, wie Basedow ihn im Philanthropin erteilte, kam es sonst nicht. Nur die Bezeichnung Religionsunterricht ward seit jener Zeit allgemein, und an die Stelle der früheren gedächtnismäßigen Einprägung des Katechismus trat eine verstandesmäßige Behandlung dessen, was Christentum, christliche Lehre oder christliche Glaubens- und Sittenlehre ꝛc. genannt wurde. Doch behauptete sich der Katechismus Luthers, besonders durch Dinters Einfluß; und etwa seit 1830 wurde dieses Buch, wie man sich ausdrückte, in seine unveräußerlichen Rechte wieder eingesetzt. Nur in einigen deutschen Landesteilen wurde der Katechismusunterricht überhaupt aus den Schulen beseitigt. Seit der nämlichen Zeit errang die biblische Geschichte den ihr gebührenden Platz in dem Religionsunterricht der Volksschule. Selbständige Betreibung der Kirchengeschichte ist seit dem Ende des 18. Jahrhunderts hie und da versucht worden, dem Kirchenliede aber hatte schon Comenius eine Stätte in der Volksschule bereitet.

Etwas von der Raumlehre finden wir bei Ernst d. Fr.; aber erst seitens der Pestalozzianer erfreute sich dieselbe nebst dem Zeichnen besonderer Pflege, und es haben sich diese Fächer seitdem in der Volksschule erhalten. Das Turnen endlich ist erst in jüngerer Zeit in den Kreis der Unterrichtsgegenstände der Volksschule getreten.

Der Unterricht in der lateinischen Sprache ist in den Stadtschulen nie ganz ausgestorben, wenn die Teilnahme an demselben auch in der Regel nicht obligatorisch war. Seit dem Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen (1872) ist in den Mittelschulen sowie in den nach dem Lehrplan der Mittelschulen arbeitenden oberen Klassen der Volksschulen außer der lateinischen auch die französische Sprache gelehrt worden. Neben der letzteren Sprache wurde in den höheren Mädchenschulen schon vor dem angegebenen Zeitpunkte auch die englische getrieben.

Bei der Darstellung der speziellen Methodik schließen wir uns der jetzt üblichen Aufzählung und Bezeichnung der Fächer an (vgl. II. Tl. S. 83).

Erstes Kapitel.

Der Religionsunterricht.

A. Die heilige Geschichte.

1. Die biblische Geschichte.

§ 1. Solange das Christentum besteht, wurden selbstverständlich auch biblische Geschichten erzählt, denn das Christentum ist ja wesentlich Geschichte. Aber biblische Geschichte als Unterrichtsgegenstand in unserm heutigen Sinne wurde selbst durch die Reformation weder in die höheren noch in die niederen Schulen gebracht. Wie das kam, ergiebt sich aus der Vorrede Luthers zu der 1520 erschienenen „Kurzen Form, die 10 Gebote, Glauben und Vaterunser zu betrachten". Daselbst heißt es: „Dies ist nicht ohne sonderliche Ordnung Gottes geschehen, daß für den gemeinen Christenmenschen, der die Schrift nicht lesen mag, verordnet ist, zu lehren und zu wissen die Zehen Gebot, den Glauben und das Vaterunser. In welchen dreien Stücken fürwahr alles, was in der Schrift stehet und immer gepredigt werden mag, auch alles, was einem Christen not zu wissen, gründlich und überflüssig begriffen ist." Doch benutzte man nach Luthers Weisung in der Vorrede zum kleinen Katechismus (I. Tl. S. 14) biblische Erzählungen zur Exemplifikation der Katechismussätze; auch ordnete Bugenhagen an, daß in den Jungfrauenschulen „etliche Geschichten" gelernt werden sollten. Daneben stehen vereinzelt die Bestrebungen Nik. Hermanns, welcher biblische Historien zu Nutz und Frommen seiner Schüler in Liedesform brachte. Einige biblische Historienbücher erschienen endlich seit dem Ausgange des 16. Jahrhunderts (I. Tl. S. 39). Aber die in diesem und dem folgenden Jahrhundert herrschende Richtung auf das Dogmatische war dem Unterricht in der biblischen Geschichte nicht günstig. Vergeblich war daher die Forderung des Comenius, die wichtigsten Geschichten der heiligen Schrift lernen zu lassen (I. Tl. S. 45); selbst Ernst d. Fr. schrieb keinen Unterricht in diesem Fache vor.

Erst die Wendung, welche die Pietisten von der Dogmatik hinweg auf die Schrift nahmen, öffnete der biblischen Geschichte den Weg in die Schulen (vgl. Francke, I. Tl. S. 73). Es ist aber Joh. Hübner, welcher im Jahre 1714 mit seinem Historienbuche epochemachend auftrat.

§ 2. Zweimal zweiundfünfzig auserlesene biblische Historien aus dem alten und neuen Testamente, der Jugend zum Besten abgefasset von Johann Hübnern, Rectore des Johannei zu Hamburg. Leipzig 1714.

Aus der Vorrede. — Wie der Katechismus ein kurzer Auszug aus der Schrift ist, also will er hauptsächlich durch die Schrift erklärt sein. Aber was haben wir denn nun in der heiligen Schrift, dadurch der Katechismus kann erläutert werden? Ich beantworte diese Frage mit zwei Worten: Wir haben erstlich biblische Sprüche und darnach biblische Historien. Was diese dem Katechismus für ein Licht geben, das habe ich oftmals gleichsam mit Händen greifen können, wenn ich kleinen Kindern bei Erklärung des vierten Gebotes zugleich erzählt habe, wie der Priester Eli wegen böser Kinderzucht den Hals gebrochen hat, wie der ungezogene Absalom mit den Haaren an einer Eiche ist hangen geblieben, und wie der verlorne Sohn endlich mit den Schweinen hat Treber fressen müssen. — Es sind in dem Buche zweimal zweiundfünfzig biblische Geschichten vorgetragen. Also werden zarte Kinder, die wöchentlich nur eine Historie lernen können, zwei Jahre damit zubringen; und hingegen erwachsene Kinder, mit denen man wohl zwei Historien in der Woche zurücklegen kann, werden in einem Jahre damit fertig sein. — Den Text muß man die Kinder nicht auswendig lernen, sondern die ganze Woche hindurch nur alle Tage etlichemal laut und deutlich lesen lassen. Die unter dem Text gestellten Fragen passen akkurat auf die Ziffern, die in der Historie zwischen dem Text mit eingerückt sind. Solchergestalt kann sich erstlich ein jedwedes Kind, das nur die Ziffern kennt, selber Rats erholen, was es auf eine und die andere Frage zu antworten hat. Darnach kann sich der Lehrmeister dieser Fragen bedienen, wenn er das Kind probieren will, ob es durch das oft wiederholte Lesen etwas von der Historie gemerkt und dem Gedächtnis eingerückt hat. Ich habe es oft bei guten Köpfen so weit gebracht, daß sie mir in wenig Tagen eine ganze Historie ohne die geringste Beschwerung ihres Gedächtnisses von Wort zu Wort auswendig haben hersagen können. — Nunmehr muß der Verstand des Kindes geübt werden, daß es einer solchen Geschichte nachdenken und die darinnen verborgenen Wahrheiten durch den Gebrauch seiner Vernunft herausuchen lernt. In diesem Absehen habe ich aus einer jedweden Historie drei nützliche Lehren herausgezogen. Diese Lehren darf ein Kind nur etlichemal mit Aufmerksamkeit durchlesen, so will ich versichern, daß ihm die Strahlen der Wahrheit in die Augen scheinen werden. Der Lehrer kann darnach Gelegenheit nehmen, das Kind zu fragen: „Die Sünde stürzet den Menschen in das größte Verderben; kannst du mir das beweisen?“ Ich will Bürge dafür sein, das Kind wird alsobald zur Antwort geben: „Das siehet man an dem verlornen Sohne; mit demselben kam es so weit, daß er nicht einmal die Treber, damit man die Säue mästete, zu fressen kriegte.“ — Dannenhero muß man die Hände noch nicht in den Schoß legen, sondern man muß drittens auch den Willen oder das Herz eines Kindes dahin bringen, daß es nunmehro auf diese Erkenntnis auch das Böse verwerfen und das Gute erwählen möchte. Weil ich nun weiß, daß die Poesie auch in den zarten Kinderseelen eine delikate Wirkung hat, so habe ich eine jedwede Historie mit einem kurzen Verse beschlossen, der allemal einen guten Gedanken in sich hält. Ein solches Sprüchlein lasse man das Kind auswendig lernen, so wird es gewiß allemal ein Denkzettel vor seinen Augen sein. Der Lehrmeister setze seine gute Vermahnung hinzu und erinnere das Kind fleißig der Worte Christi: So ihr das wisset, selig seid ihr, so ihr solches thut.

Probe aus Hübners Historien.

Vom verlornen Sohne. — 1. Ein Mann hatte zween Söhne. 2. Der jüngste davon forderte sein Erbteil bei Lebzeiten des Vaters. 3. Da teilte der Vater das Gut und gab dem jüngsten Sohne, was ihm gehörte. 4. Mit diesem Erbteil zog er in ein fremdes Land und brachte sein Gut durch mit Prassen. 5. Wie er nun alles verzehret hatte, so kam eine große Teurung in das Land, und er fing an zu darben. 6. Da hing er sich an einen Bürger desselben Landes, der schickte ihn auf seinen Acker, daß er ihm die Säue hüten mußte. 7. Und er begehrte seinen Bauch zu füllen mit Trebern, die die Säue aßen, und niemand gab sie ihm. 8. Da schlug er in sich und sprach: Wie viele Tagelöhner hat mein Vater, die Brots die Fülle haben, und ich verderbe im Hunger! 9. Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: Vater, ich habe gesündiget in dem Himmel und vor dir und bin hinfort nicht wert, daß ich dein Sohn heiße; mache mich zu einem deiner Tagelöhner 2c.

Deutliche Fragen.

1. Was hatte ein Mann für Söhne?
2. Was forderte der jüngste?
3. Gab ihm der Vater sein Erbteil?
4. Wie ging der Sohn damit um?
5. Aber was kamen für Zeiten ins Land?
6. Zu wem verdingte sich dieser Sohn?
7. Wie ging's ihm bei den Schweinen?
8. Was dachte der vorlorne Sohn bei sich selber?
9. Was nahm er sich vor? 2c.

Nützliche Lehren.

I. Die Sünde stürzet den Menschen ins größte Unglück.
Das sieht man an dem verlornen Sohne, mit demselben kam es so weit, daß er nicht einmal Treber zu essen hatte.

II. Wenn man sich in die Sünde hat verleiten lassen, so muß man wieder umkehren und Buße thun.
Und solches nach dem Exempel des verlornen Sohnes, welcher wieder zu seinem Vater kam und sagte: Vater, ich habe gesündiget in dem Himmel und vor dir.

III Wer ernste Buße thut, der wird auch wieder zu Gnaden angenommen.
Denn durch den Vater dieses verlornen Sohnes ist niemand anders angedeutet als der barmherzige Gott und Vater im Himmel und auf Erden.

Gottselige Gedanken.

Der ungeratne Sohn muß endlich Treber essen,
Nachdem er Hab und Gut mit Huren hat verpraßt:
So läuft's mit Kindern ab, die das Gebot vergessen,
Das Gott den Eltern hat zu Ehren abgefaßt.
Drum will ich allezeit der Kinder Pflicht erfüllen,
Daß ich wie Säue nicht darf meinen Hunger stillen.

Des Katechismusunterrichts wegen hat Hübner sein biblisches Historienbuch verfaßt. Doch hat er in richtigem pädagogischen Takt bei der Auswahl der einzelnen Historien nicht sowohl von der Rücksicht auf den Katechismus sich leiten lassen, sondern, vielleicht unbewußt, diejenigen Grundsätze befolgt, die bis heute maßgebend geblieben sind (vgl. II. Tl. S. 83 f.). Die Zahl der ausgewählten Geschichten entspricht der Zahl der Jahreswochen, für die damalige Zeit auch der Zahl der Schulwochen. Spätere Historienbücher sind, meist nicht zum Nutzen der Sache, weit über diese Zahl hinausgegangen oder haben, z. B. unter der Überschrift Josua, eine Menge einzelner Geschichten zusammengestellt. — Den Kursus denkt sich Hübner für kleinere Kinder zweijährig, für größere einjährig; bei allen Kindern setzt er das Lesenkönnen voraus. Noch also gehen gerade die Kleinsten des Unterrichts in der biblischen Geschichte verlustig. — Bei der Behandlung der Geschichten verfolgt Hübner einen dreifachen Zweck: es soll das Gedächtnis, der Verstand und der Wille gebildet werden. Darauf ist denn auch seine Methode, die von Comenius empfohlene Einlesemethode (vgl. I. Tl. S. 47), berechnet. Das Erzählen seitens des Lehrers, die gliedernde und zergliedernde Auseinanderlegung des Textes sowie die Entwicklung der „nützlichen Lehren" und „gottseligen Gedanken" sind dieser Methode fremd. Auch das Erzählen seitens der Schüler erstrebt Hübner nicht, doch ist ihm das „Hersagen von Wort zu Wort" willkommen. Den einzelnen Text gestaltet er mit Freiheit; dabei verfolgt er aber keinen andern Gesichtspunkt als den der kindlichen Faßbarkeit.

Hübners Buch erlangte eine große Verbreitung und erweiterte die Thür für Einführung der biblischen Geschichte als eines besonderen Unterrichtsgegenstandes. Doch wurde beispielsweise für die preußischen Landschulen die biblische Geschichte erst durch das General-Land-Schul-Reglement (1763) verlangt, und wöchentlich eine halbe Stunde genügte dieser Verordnung.

Hübners Historien wurden selbst ins Lateinische, Französische, Italienische, Schwedische ꝛc. übersetzt und von anderer Hand durch einen zweiten Teil vermehrt. Nach der „beliebten Hübnerschen Methode" entstanden dann in der Folgezeit eine große Zahl von Nachahmungen, die meistens nur hinsichtlich der Gestaltung des Textes, des Inhaltes der Lehren und gottseligen Gedanken von dem Urbild sich unterschieden und der religiösen Entwicklung in den Rationalismus hinein folgten. Die interessanteste von diesen Nachahmungen ist unzweifelhaft Hebels „Biblische Geschichten für die Jugend bearbeitet" (Stuttgart 1818), ein Buch, in welchem die biblische Geschichte vielfach in den Rock des rheinländischen Hausfreundes eingekleidet erscheint.*) So originell wie Hebel waren andere Herausgeber von Historienbüchern nicht; vielmehr machte sich die Flachheit des Rationalismus bei ihnen in dem Maße geltend, daß das mit den Befreiungskriegen sich vertiefende Glaubensleben der Deutschen an jenen Büchern kein Genügen mehr zu finden vermochte. Heutzutage erscheint

*) Vgl. Hebels Erzählungsweise mit der des Heliand!

es uns fast unglaublich, daß die in vielen Auflagen (Schwelm seit 1806) erschienenen „Auserlesenen biblischen Historien“ von Rauschenbusch dem Gleichnisse vom verlornen Sohn folgende Lehren beifügten:

1. Der Vater gab seinem Sohne ein reiches Erbteil mit.

So giebt Gott uns Verstand, Kräfte und Freunde auf unsern Lebensweg mit, und nun kommt es auf uns an, ob wir dadurch unsern Geist bilden oder unsre Sinnlichkeit befriedigen wollen.

2. Wer niemandem gehorchen will, muß der Not gehorchen.

Mancher Jüngling träumt viel von einem freien Leben, eilt in die Welt hinaus und sieht zu spät, daß er sich nicht regieren kann und oft sich von Menschen muß drücken lassen, die er vorher kaum ansah. Hintennach schien dem Sohne, der als Sohn es vorher nicht gut genug fand, ein Tagelöhner in des Vaters Hause neidenswert.

3. Der Sohn wurde zwar wieder angenommen, aber sein Bruder, der nie den Vater verlassen hatte, war doch glücklicher.

In welchem elenden Zustande kam er bei dem Vater an! Wie verächtlich erschien er vor Bruder und Hausgenossen! Sein Erbteil war verschwendet, bei dem harten Herrn hatte er das nicht verdient, was er beim Vater hätte verdienen können. Er mußte sich aufs neue wieder etwas erwerben. Bemerkt es wohl: Verlorne Unschuld läßt sich mit keinem Golde und mit keinen Thränen wieder erkaufen. Verloren ist verloren, und bittere Erinnerungen begleiten solche Menschen durchs ganze Leben, auch bei dem glänzendsten Erdenglücke.

§ 3. Solcher Auffassung der biblischen Geschichte gegenüber konnte eine kräftige Rückwirkung nicht ausbleiben, und diese Rückwirkung wird vertreten durch Zahn, „den Hübner unsers Jahrhunderts“, welcher wiederum epochemachend auftrat. Seit Zahns Zeit brach sich auch immer mehr die Ansicht Bahn, daß die Schule „ihr eigentlichstes Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht in den biblischen Geschichten habe“. Pestalozzi hatte gar keinen Gebrauch von der biblischen Geschichte gemacht, Dinter nur in der Mittelklasse „den rechten Ort“ für dieselbe gefunden.

Probe aus Zahn, Biblische Historien nach dem Kirchenjahr geordnet, mit Lehren und Liederversen versehen. Dresden 1832.

Der verlorne Sohn. — Jesus lehrete einst und sprach: Ein Mensch hatte zween Söhne; und der jüngste unter ihnen sprach zum Vater: Gieb mir, Vater, das Teil des Gutes, das mir gehöret. Und er teilete ihnen das Gut. Und nicht lange darnach sammelte der jüngste Sohn alles zusammen und zog ferne über Land; und daselbst brachte er sein Gut um mit Prassen. Da er nun alles das Seine verzehrt hatte, ward eine Teurung durch dasselbige ganze Land, und er fing an zu darben; und ging hin und hängete sich an einen Bürger desselbigen Landes, der schickte ihn auf seinen Acker, die Säue zu hüten. Und er begehrte seinen Bauch zu füllen mit Trebern, die die Säue aßen; und niemand gab sie ihm. Da schlug er in sich und sprach: Wie viele Tagelöhner hat mein Vater, die Brot die Fülle haben, und ich verderbe im Hunger! Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: Vater, ich habe gesündiget in dem Himmel und vor dir und bin hinfort nicht mehr wert, daß ich dein Sohn heiße, mache mich als einen deiner Tagelöhner ꝛc.

Lehren.

1. Gott hat sie dahin gegeben in verkehrten Sinn. Röm. 1, 28 ff.

So geht's denen, die da wissen, daß ein Gott ist, ihn aber nicht preisen, noch ihm danken, sondern die in ihrem Dichten eitel werden, deren unverständiges Herz verfinstert ist, und die dem Geschöpf mehr dienen denn dem Schöpfer. So ging's auch dem Sohne, der in seines Vaters Hause, wo er Gutes die Fülle hatte, nicht bleiben wollte. Ach, wie viele Menschenkinder thun also! Sie verlassen auch den himmlischen Vater, der ihnen von Kindesbeinen an so viel Gutes gethan hat und täglich gerne von seinen reichen Gütern alles giebt, was sie nach Leib und Seele bedürfen. Aber sie wollen ihre eigenen Herren sein, nicht glückliche Kinder im Hause ihres himmlischen Vaters bleiben. O bleibt bei dem Vater, der der rechte Vater ist über alles, was da Kinder heißt im Himmel und auf Erden (Eph. 3, 15).

2. Wer den HErrn wird anrufen, soll selig werden. Röm. 10, 12.

Und hier ist kein Unterschied unter Juden und Griechen; es ist aller zumal ein HErr, reich über alle, die ihn anrufen. Auch dem verlornen Sohne blieb doch noch der Wille seines lieben Vaters geschrieben auf die Tafeln seines Herzens (Röm. 2, 14. 15), und in der Not rief er: Ich will zu meinem Vater gehen! Seliger Gedanke! das war vom HErrn; der vergaß des abtrünnigen Kindes nicht; zog ihn durch die Not wieder zu sich (Ebr. 12, 6). Und seht, wie lieb der Vater den heimkehrenden Sohn hat! Da er ihn von ferne sieht, jammert es ihn, daß sich der Sohn so fern von ihm gehalten hat, er eilt ihm entgegen, fällt ihm um den Hals und küsset ihn. — Wollt ihr nicht auch zu eurem himmlischen Vater also gehen? Sehet, welch eine Liebe hat uns der Vater erzeiget, daß wir Gottes Kinder sollen heißen! (1. Joh. 3, 1.) O wie hat der HErr die Leute so lieb! (5. Mos. 33, 3.) Lernet sie kennen, diese Liebe.

3. Du stehst, sei nicht stolz, sondern fürchte dich. Röm. 11, 30.

Der Sohn, der daheim beim Vater geblieben war, konnte nicht begreifen, daß der Vater so überaus gütig gegen den umkehrenden Bruder war; er kannte nicht das Herz des Vaters, das voll Liebe war; er hielt nicht dafür, daß der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werk, und daß der Vater aller seiner Kinder Vater sein wolle (Röm. 3, 28. 29); darum er immerdar jeder Seele zurufet: Kehre wieder, denn ich bin barmherzig; allein erkenne deine Missethat, daß du wider den HErrn, deinen Gott, gesündiget hast (Jer. 3, 12. 13).

Röm. 11.

Gott hat alles beschlossen unter den Unglauben, auf daß er sich aller erbarme. — O welch eine Tiefe des Reichtums, beides der Weisheit und Erkenntnis Gottes, wie gar unbegreiflich sind seine Gerichte und unerforschlich seine Wege!

Mein Heiland nimmt die Sünder an,
Die unter ihrer Last der Sünden
Kein Mensch, kein Engel trösten kann,
Die nirgends Ruh und Rettung finden,
Den'n selbst die weite Welt zu klein,

Die sich und Gott ein Greuel sein,
Den'n Moses schon den Stab gebrochen
Und sie der Hölle zugesprochen,
Wird diese Freistatt aufgethan:
Mein Heiland nimmt die Sünder an.

Statt der herkömmlichen zweimal 52 Historien bietet Zahn der lernenden Jugend zweimal 84, die durchschnittlich auch noch umfangreicher sind als bei Hübner und dessen Nachfolgern. Bei der Auswahl hat sich Zahn nicht bloß durch die Bedeutung der einzelnen Geschichte, sondern zugleich durch die Idee einer Geschichte des Reiches Gottes leiten lassen. Die Anordnung des Lehrstoffes ist nach dem Kirchenjahr getroffen, so daß für jede Woche desselben drei Geschichten bestimmt sind. Diese Anordnung, die man seit Zahns Zeiten auch z. B. für den Katechismusunterricht erstrebte, will jedoch hier nicht viel mehr besagen, als daß in der Trinitatiszeit die alttestamentlichen, in der Zeit vom 1. Advent bis Pfingsten die neutestamentlichen Geschichten behandelt werden. Bei der Gestaltung der Texte schließt sich Zahn, wie uns die obige Probe zeigt, ganz eng an den Wortlaut der Bibel an. Die „deutlichen Fragen" sind weggelassen, die „nützlichen Lehren" in „Lehren" umgewandelt, die „gottseligen Gedanken" nicht in eigener Poesie, sondern in einem Bibelspruch und Gesangbuchvers gegeben worden. In den „Lehren" ist Zahn breiter, abstrakter und weniger volkstümlich als der alte Hübner. Auch setzt Zahn bei der Behandlung seiner „Lehren" andere Lehrer voraus als Hübner. „Entwicklung" ist durch Pestalozzi die Losung der Lehrerwelt geworden, entwickelt sollten auch diese Lehren werden. In der That aber war solche Kunst, „Lehren" zu entwickeln, nicht nur schwierig und unergiebig, sondern verschob ganz den Zweck des Unterrichts in der biblischen Geschichte. So kamen endlich die „Lehren" oder „Nutzanwendungen", in welchen die Behandlung einer biblischen Geschichte seit Hübner gipfelte, überhaupt in Mißkredit und wurden von Zahn selbst wie von den andern zahlreichen Verfassern biblischer Historienbücher weggelassen. Seitdem hat sich die Gestalt dieser Bücher nicht wesentlich geändert; nur die von Zahn bereits angebahnte Gliederung einer längeren Geschichte in Abschnitte hat durch Wendel*) eine zweckmäßige Weiterbildung erfahren, während Brüggemann den biblischen Geschichten Bibelleseabschnitte und ganze Lieder beigefügt hat. In rechter Erkenntnis der Leistungsfähigkeit einer Schule und des Verhältnisses des biblischen Historienbuches zur Bibel selbst ist Wendel zugleich auf eine geringere Zahl von Geschichten zurückgegangen. Endlich sind in neuerer Zeit biblische Geschichten von Römheld mit Bildern, aber ohne jeglichen der herkömmlichen Zusätze, mehr Lesebuch als Lernbuch, erschienen.

---

*) H. Wendel, Biblische Geschichten des alten und neuen Testaments, für Schulen mit den Worten der Schrift erzählt und mit Bibelsprüchen und Liederversen erläutert. Neu bearbeitet und durch Bibelkunde, Holzschnitte und Karten vermehrt von J. Wendel. 270. (Stereotyp-)Aufl. Breslau (Dülfer) 1900.

§ 4. **(Unterstufe.)** Mehr als 100 Jahre nach dem ersten Erscheinen von Hübners Historien, im Jahre 1820, trat das erste nennenswerte Hilfsmittel für den Unterricht der Kleinen ans Licht:

Hänel, Freundliche Stimmen an Kinderherzen; oder Erweckungen zur Gottseligkeit für das zarteste Alter, in Erzählungen, Liedern und Bibelsprüchen. Breslau 1820.

Aus der Vorrede. — Der Verfasser kann den Grundsatz nicht billigen, der eine geraume Zeit in der neueren Erziehung herrschend gewesen und hier und da noch ist: Gott und göttliches Offenbaren dem Kinde so lange vorzuenthalten, bis es dasselbe begreifen könne — als ob das je möglich wäre! Und eben darum sind die hier gesammelten Stoffe teils Erzählungen und Gleichnisse, in denen sich Gott, besonders durch seinen Sohn, den großen Kinderfreund, den Unmündigen vor Augen stellt; teils sind es freundliche Stimmen dieses Gottes selbst in Bibelsprüchen, die an das kindliche Herz dringen sollen, teils endlich Nachklänge dieser göttlichen Stimmen in frommen Liedern.

Christus und die Apostel gründen alle Tugenden und alle Gottseligkeit auf den Glauben, auf einen Glauben, der durch die Liebe thätig ist. — In dem Lichte des Glaubens soll also auch das Kind nicht nur sich selbst, sondern auch alles, was dasselbe umgiebt, die Natur und die Menschenverhältnisse, betrachten lernen; daher ich auch aus diesen Kreisen, teils in Erzählungen, teils in Liedern benutzt habe, was irgend dem kindlichen Leben nicht fern zu liegen schien.

Den Lutherischen kleinen Katechismus habe ich in diese Stoffe verwebt, weniger in der Meinung, als ob er notwendig schon in dem ersten Unterrichtslaufe gelernt werden müsse, als vielmehr, um anzudeuten, in welcher Verbindung er am besten den kindlichen Herzen nahe gebracht werden könne.

Bei der Anordnung der Lehrstoffe ist der Jahreslauf zum Führer genommen (Winter, Frühling, Sommer, Herbst), so daß die Zeit selbst und ihre Fest- und Naturgaben den Eindruck des Unterrichts erleichtern, beleben und befestigen. Wie heilsam diese Rücksicht auf Zeit und Umgebung bei der Jugend ist, das lehrt am besten die Erfahrung.

Probe aus der Inhaltsangabe.

Erstes Büchlein. Der Winter.

1. Einer ist euer Vater. Eine Belehrung.
2. Alle Liebe ist von Gott. Ein Gespräch.
3. Es lebt ein Gott, der Menschen liebt. Lied.
4. Gut ist Gott, wenn Sommerpracht. Lied.
5. Gottes Sohn. Eine Belehrung.
6. Jesus, komm doch selbst zu mir. Lied.
7. Maria. Biblische Geschichte.
8. Vereint euch, Schwestern, Brüder. Lied.
9. Die Weihnachtsgabe. Eine Erzählung.
10. Wir sind ja eines Vaters Kinder. Lied.
11. Das Christkindlein. Biblische Geschichte.
12. Euch ist ein Kindlein heut gebor'n. Lied.
13. Ihr Kinderlein, kommet. Lied.

Seit Hänel sind eine Menge Hilfsbücher für den ersten Religionsunterricht erschienen, und die besseren derselben haben wohl sämtlich jenen bahnbrechenden Meister sich zum Muster genommen. Der Stoff erscheint aber in diesen neueren Büchern bedeutend verkürzt. Einige machen von der biblischen Geschichte, als von einem für die Kinder „zu hohen" Stoffe, keinen Gebrauch.*) Andere bieten nur biblische Geschichten, daneben Sprüche, Liederverse und Gebete; jedoch nicht, wie Hänel, auch profane Stoffe. Die Hilfsmittel der letzteren Art haben wir näher kennen zu lernen.

1. Die Gestaltung der Texte.

Mosis Geburt und Rettung. — Nach Josephs und seiner Brüder Tode mehrten sich die Kinder Israel sehr. Da kam ein neuer König in Ägypten. Der wußte nichts von Joseph. Er sprach: Die Kinder Israel sind mehr wie wir. Und er drückte sie mit schweren Diensten. Aber das Volk mehrte sich immer mehr. Da sprach Pharao: Alle neugebornen Söhne der Israeliten werfet ins Wasser. Alle Töchter aber lasset leben. Da war eine Frau, diese gebar einen Sohn. Sie verbarg ihn drei Monate. Endlich konnte sie ihn nicht länger verbergen. Da machte sie ein Kästchen von Rohr. Dasselbe verklebte sie mit Thon und Pech. Da hinein legte sie das Kind. Das Kästlein aber setzte sie in das Schilf am Ufer des Wassers. Die Tochter Pharaos ging zu derselben Zeit hernieder und wollte sich baden. Da sah sie das Kästlein im Schilfe. Sie sandte hin und ließ es holen. Da sie es aufthat, fand sie das Kind. Und siehe, es weinete. Da jammerte es sie und sprach: Es ist ein Kind der Israeliten.

Seine Schwester sprach: Soll ich hingehen und ein Weib holen, die es säuge? Sie sprach: Gehe hin! Und sie holete ihre Mutter. Die Tochter Pharaos sprach: Nimm hin das Kindlein. Säuge mir's. Ich will dir's lohnen. — Da das Kind groß war, brachte sie es der Tochter Pharaos. Und es ward ihr Sohn. Sie hieß ihn Moses. Denn sie sprach: Ich habe ihn aus dem Wasser gezogen. (Aus Gossel, Botschaft des Heils. Eisleben 1845.)

Wir haben gelernt, daß uns der liebe Gott bei Tag und Nacht behütet und bewacht (Gegenstand der vorigen Lektion). Ich erzähle euch heute die Geschichte: Wie der liebe Gott das Kind Moses so wunderbar behütet hat.

Die Israeliten wohnten im Lande Ägypten und waren ein großes Volk. Da drückte sie der König Pharao mit schwerer Arbeit. Zuletzt ließ er alle Knäblein, die geboren wurden, ins Wasser werfen. Um diese Zeit gebar ein Weib ein Söhnlein. Das verbarg sie drei Monate in ihrem Hause. Und da sie es nicht länger verbergen konnte, machte sie ein Kästlein von Rohr und verklebte es mit Thon und Pech und legte das Kind darein und setzte es ins Schilf am Ufer des Stromes. Aber die Schwester des Kindes stand von ferne, daß sie erfahren wollte, wie es ihm gehen würde. — — — Da kam die Tochter des Königs und wollte baden im Wasser. Und da sie das Kästlein im Schilf sah, sandte sie ihre Magd hin und ließ es holen. Und da sie es aufthat, sah sie das Kind und siehe, das Kindlein weinete. Da jammerte es sie, und sie sprach:

*) So schon Denzel, welcher im Anschauungsunterricht zugleich die religiöse Belehrung und Erweckung erstrebte.

Es ist der ebräischen Kindlein eins. — — — Die Schwester aber des Kindleins trat herzu und sprach: Soll ich hingehen und der ebräischen Weiber eine rufen, daß sie das Kindlein säuge? Die Tochter Pharaos sprach zu ihr: Gehe hin. Die Jungfrau ging hin und holete des Kindes Mutter. Zu der sprach die Tochter Pharaos: „Nimm hin das Kindlein und säuge mir es! ich will es dir lohnen." Und das Weib nahm das Kindlein und säugete es. Da aber das Kindlein groß ward, brachte sie es der Tochter Pharaos, und es wurde ihr Sohn. Und sie nannte ihn Moses; denn sie sprach: Ich habe ihn aus dem Wasser gezogen. (Aus Materne, Der erste Religionsunterricht. Eisleben 1855.)

Moses Geburt. — Lange nach Josephs Tode kam ein Pharao in Ägyptenland auf, der nichts von Joseph wußte, noch von dem Guten, was er an dem Lande gethan hatte. Der legte schwere Lasten auf die Kinder Israel; so nannte man die Nachkommen Jakobs, weil Gott diesem den Namen Israel gegeben hatte. Zuletzt befahl der König, daß alle israelitischen Knäblein gleich bei der Geburt getötet werden sollten.

Um diese Zeit gebar ein frommes Weib von den Kindern Israel einen Sohn, und da sie sah, daß es ein fein Kind war, verbarg sie ihn drei Monate. Als sie ihn aber nicht länger verbergen konnte, machte sie ein Kästlein von Rohr, verklebte es mit Thon und Pech, legte das Kind darein und legte es in das Schilf am Ufer des Wassers. Seine Schwester Mirjam stand von ferne, daß sie sehen wollte, wie es ihm gehen würde.

Da ging die Tochter Pharaos hernieder und wollte baden im Wasser, ihre Jungfrauen gingen am Rande des Wassers. Als sie das Kästlein im Schilf sah, sandte sie ihre Magd hin und ließ es holen. Da sie es aufthat, sah sie das Kind, und siehe, das Knäblein weinte. Das jammerte sie, und sie sprach: Es ist der ebräischen Kindlein eins. Da sprach Mirjam zu der Tochter Pharaos: Soll ich hingehen und der ebräischen Weiber eins rufen, daß sie des Kindes warte? Die Tochter Pharaos sprach zu ihr: Gehe hin. Die Jungfrau ging hin und rief des Kindes Mutter. Da sprach Pharaos Tochter zu ihr: Nimm das Kindlein und warte sein. Das Weib nahm das Kind und wartete sein, und da es groß ward, brachte sie es der Tochter Pharaos. Die nannte den Knaben: Mose, denn sie sprach: Ich habe ihn aus dem Wasser gezogen. (Aus K. Schneider, Das erste Religionsbuch. Posen 1865.)

Mosis Kindheit. — Da waren denn auch ein Paar Israeliten, ein Mann und seine Frau. Es waren ein Paar fromme Leute zusammen. Denen schenkte der liebe Gott einen kleinen Jungen, ein allerliebstes Kind. Damit nun die bösen Ägypter das Kind nicht bekommen sollten, versteckte es die Mutter. Sie mochte in ihrem Hause schon so ein Winkelchen haben, wo niemand hinsah. Das ging auch eine Zeit lang recht gut. Als aber der kleine Junge drei Monate alt war und nun schon eine helle Stimme bekam, mochte er zuweilen recht laut schreien. Da wurde der Mutter angst. Sie dachte: „Wenn die ägyptischen Männer das Kind einmal schreien hören, werden sie kommen und es suchen und dir's nehmen. — Was machst du nur?" dachte sie für sich.

Jetzt hatte sie etwas ausgesonnen. Sie holte Rohrstäbchen herzu und baute ein kleines Kästchen, gerade so lang, wie das Kind war. Inwendig

klebte sie das Kästchen mit Pech aus, daß kein Wasser hinein konnte, und oben ließ sie ein Loch, daß doch auch Luft hinein kam. Als das Kästchen fertig war, legte sie den kleinen Knaben hinein, nahm das Kästchen unter den Arm und ging fort. — Wo wird sie nur damit hin wollen?

Nun hatte der kleine Knabe noch eine größere Schwester, diese mußte mitgehen. — Die Mutter ging gerade auf den großen Fluß zu, der nicht weit von ihrer Hütte war. Dieser Fluß hieß der Nil. — Dort setzte sie das Kästchen mit dem kleinen Knaben aufs Wasser, zwischen das Schilf. (Das ist hohes, dickes Gras.) So versteckte sie es, daß es niemand sehen konnte. Die Schwester aber mußte am Rande des Flusses sitzen bleiben und mußte aufpassen, daß mit dem Kästchen nichts passiere. Die Schwester gab auch gut Achtung. Sie hätte vielleicht gern mit andern Kindern gespielt, aber sie dachte: „Nein, du mußt auf dein Brüderchen aufpassen!"

Es dauerte aber gar nicht lange, da kam des Königs Tochter mit ihren Jungfrauen an dem Rande des Flusses herauf. Sie wollte baden gehen. Auf einmal sah sie das Kästlein im Schilfe. „Was schwimmt denn dort für ein Kästchen auf dem Wasser?" sagte die Prinzessin zu den Jungfrauen. „Holt doch einmal das Kästchen herüber." Sogleich stieg eine Magd hinein in den Fluß, holte das Kästchen heraus und setzte es vor die Prinzessin hin. Darauf wurde das Kästchen geöffnet. Und was lag darin? — Die Prinzessin erschrak ordentlich! — Ein kleines Knäblein lag darin und weinte bitterlich. — Das arme Kind dauerte die gute Prinzessin recht von Herzen. „Aha" — sagte sie — „das ist gewiß von einer israelitischen Mutter!"

Während sie aber so sagte, kam die Schwester des kleinen Knaben gesprungen und sagte zu der Prinzessin: „Soll ich vielleicht eine Amme holen für das Kind hier?"

„Ja, thue das" — sagte die Prinzessin. Da sprang das Mädchen schnell nach Hause und holte — was meint ihr, wen wird sie wohl geholt haben? — Ganz natürlich, sie holte ihre Mutter. Die Prinzessin aber wußte natürlich nicht, daß das die Mutter von dem Kinde war. „Hier" — sprach sie zu der Frau — „nimm dieses Knäblein mit nach Hause und ziehe mir es groß. Und wenn du es großgezogen hast, dann bringst du es zu mir. Ich werde dich dafür belohnen."

Könnt euch denken, wie sich die Mutter freute, daß sie nun ihren kleinen Liebling wieder mit nach Hause nehmen konnte. Jetzt durfte ihm kein Mensch mehr etwas zuleide thun.

Als sie den Knaben großgezogen hatte, führte sie ihn zu der Prinzessin ins Schloß. Die Prinzessin nahm ihn zu sich, und er wurde nun so gut wie ihr Sohn. Die Prinzessin gab ihm auch gleich einen Namen. Sie nannte ihn: Moses — das heißt so viel als: „Wassermann". Ihr könnt mir gewiß gleich sagen, warum sie ihn so nannte. — Bei der Prinzessin hatte es der Moses sehr gut. Sie ließ ihn auch recht viel lehren, und so wurde Moses ein sehr verständiger Mann. (Aus Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Dresden 1854.)

Die vier vorstehenden Proben repräsentieren im wesentlichen die Erzählweisen biblischer Geschichten in der Unterklasse. Keine derselben

bindet sich ganz genau an das Bibelwort; aber die Änderungen der beiden ersten sind bloß redaktioneller Natur. Die dritte schließt sich dem Bibelwort an, indem sie zugleich durch mäßige Einfügungen sowie durch Vertauschung unverständlicher Ausdrücke mit verständlichen die Anschaulichkeit und Verständlichkeit der Erzählung zu heben sucht. Die vierte endlich, deren Verfasser der Meinung ist, man könne den Kleinen die biblischen Geschichten „mit Erfolg" nicht wirklich so erzählen, wie sie in der Bibel stehen, spielt nur an den Bibelausdruck an. Das Urteil über diese vier Proben bleibe der Erwägung und dem Geschmack des Lesers überlassen.

2. Auswahl. Lehrgang. Jahreskursus. — Bormann will in der Unterklasse nur biblische Geschichten aus dem alten, Ch. H. Zeller nur aus dem neuen Testamente erzählt wissen; andere Pädagogen entscheiden sich für beide Testamente. Von den letzteren beginnt Palmer mit den Geschichten des neuen, die meisten mit den Geschichten des alten Testaments; einzelne, wie Hänel, wollen alt- und neutestamentliche Geschichten neben einander erzählen.*) Die Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 schreiben folgendes vor: „Den Kindern der Unterstufe werden wenige Geschichten vorgeführt; aus dem alten Testamente werden vorzüglich solche aus dem ersten Buche Mosis und etwa noch die von Moses und von Davids erster Zeit, aus dem neuen die von der Geburt, der Kindheit, dem Tode und der Auferstehung Jesu Christi und einige dem kindlichen Verständnis vorzugsweise naheliegende Erzählungen aus seinem Leben gewählt."**) In diesen Worten ist zugleich der Hauptgesichtspunkt für die Wahl der einzelnen biblischen Geschichte klar bezeichnet.***) Die Zahl der den Kindern der Unterstufe vorzuführenden Geschichten ist in den vorhandenen Hilfsmitteln eine ziemlich verschiedene. Für die einklassige Schule möchten 30, für die mehrklassige Schule 40 Geschichten ausreichend sein. Die historische Folge der Geschichten ist jedenfalls zu empfehlen, gleichzeitigen Anschluß an das Kirchenjahr findet man in den Büchern von Materne und Sperber.†) Der einjährige Kursus ist für diese Stufe selbstverständlich.

3. Behandlung. — Für die Behandlung der biblischen Geschichten auf allen Stufen des Unterrichts schreiben die Allgem. Bestimmungen folgendes vor: „Der Lehrer hat die biblischen Geschichten in einer dem Bibelwort sich anschließenden Ausdrucksweise frei zu erzählen, sie nach

*) Privatlektüre: Schütze, Evang. Schulkunde. 3. Aufl. Leipzig 1874. S. 221 ff.

**) Welche Gesichtspunkte ergeben sich für die Auswahl aus einer Betrachtung des Unterschiedes zwischen den Synoptikern und Johannes, aus Joh. 20, 30 f. und Ebr. 11? — Auf welche Thatsachen aus dem Leben Christi wird in den neutestamentlichen Briefen der größte Nachdruck gelegt?

***) Beurteile nach diesem Gesichtspunkte die Geschichten von der Schöpfung, vom Sündenfall, von Kain und Abel! — Hänel benutzt die Geschichten von Kain und Absalom nicht, „weil sie dem unbefangenen Gemüt noch zu fremdartig erscheinen". — Vgl. den zweiten allgemeinen Unterrichtsgrundsatz (II. Tl. S. 90 ff.).

†) Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe evang. Schulen. Mit 33 Holzschnitten. 17. Aufl. Breslau (Dülfer) 1899.

ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Geistloses Einlernen ist zu vermeiden." Wie verschieden man die Forderung einer an das Bibelwort sich anschließenden Ausdrucksweise nimmt, das haben die oben mitgeteilten Textgestaltungen gezeigt. In dieser Ausdrucksweise hat der Lehrer die Geschichte frei zu erzählen. Frei erzählen soll er, also nicht ablesen, auch nicht in beengender Ängstlichkeit an das Bibelwort sich anklammern.*) Erzählen soll er, also nicht hersagen, auch nicht, wie Hübner, lesen lassen. Von einem Erzähler verlangt man Treue, Klarheit, Gliederung, Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Wärme der Darstellung. In der Regel erzählen wir in der Unterklasse eine Geschichte zweimal hinter einander, dann tritt die Besprechung ein. Für die Besprechung giebt beispielsweise zu der Geschichte von Moses Geburt Materne folgende Anleitung:

Den älteren Schülern wird gesagt, daß die Nachkommen Jakobs in Ägypten Israeliten hießen. Die Neulinge, die von Abraham, Isaak und Jakob nichts gehört haben, haben keine Anknüpfung an das Vorhergegangene. Wiederum kein Unglück. Wir treiben mit ihnen Geschichten aus der heiligen Geschichte, nicht heilige Geschichte. — — — In welchem Lande wohnten die Israeliten? Was für ein Volk waren sie geworden? Womit drückte sie der König Pharao? Was ließ er zuletzt mit allen neugebornen Knäblein thun? Was geschah um diese Zeit? Wie lange verbarg sie das Kind? Wo verbarg sie es? Und weil sie das Kind nicht länger verbergen konnte — was für ein Gefäß machte sie da? Womit verklebte sie das Kästlein? Wen legte sie da hinein? Wohin setzte sie das Kästchen? Und wer stand von ferne? Was wollte die Schwester erfahren? — — — Wer kam da? Was wollte die Königstochter? Was that sie, als sie das Kästlein auftat? Was that aber das Kindlein? Da jammerte sie des Kindleins, und was sprach sie? Die Israeliten wurden nämlich von den Ägyptern Ebräer genannt. — — — Wer trat herzu? Was sprach sie zu der Königstochter? Was that nun die Jungfrau? Was sprach die Tochter Pharaos zur Mutter? Was that nun das Weib? Als das Kind groß geworden war — zu wem brachte sie es da? Und wessen Sohn wurde nun das Kind? Wie nannte die Königstochter das Kind? Denn wie sprach sie?

Der liebe Gott hat das Kind Moses so wunderbar behütet. Er hat auch euch behütet bis auf den heutigen Tag. Wir beten:

„Leben und Wohlthat hast du an mir gethan, und dein Aufsehen bewahret meinen Odem" (Hiob 10, 12).

Das von Materne beobachtete, im allgemeinen übliche Verfahren ist folgendermaßen fixiert worden:

An das Vorerzählen schließt sich die Besprechung der biblischen Geschichte in einzelnen Abschnitten. Der erste Abschnitt, oder nach Umständen ein noch kleinerer Teil, wird erst noch einmal vom Lehrer erzählt und dann durch Fragen nach dem Inhalte abgefragt. Die Kinder müssen hierbei so viel als

*) Wie verfährt in diesem Punkte das A. T. (z. B. Ps. 78; Sir. 47—50)? wie das N. T. (z. B. Apostelgesch. 7)?

möglich mit den Worten der Geschichte antworten, damit sie sich dieselbe auf diesem Wege aneignen. Nach dem Abfragen und den notwendigsten Erklärungen wird das Kind durch Fragen veranlaßt, größere Teile dieses Abschnittes und endlich den ganzen Abschnitt wiederzuerzählen, wobei ihm zunächst der Lehrer helfend zur Seite steht, bis es endlich auch diese Hilfe entbehren kann. Sind sämtliche Abschnitte in dieser Weise durchgearbeitet, so wird durch einige wenige, auf den Hauptinhalt sich richtende Fragen zu dem Spruche und dem Liederverse hinübergeleitet, und dieselben werden dann eingeübt. Von einem mechanischen Einprägen und gedankenlosen Nachsprechen kann bei diesem Verfahren nicht die Rede sein. Nur hüte man sich ebensosehr vor allzu vielem Reden über die Geschichte. Die Besprechung muß ihr Hauptaugenmerk auf das einfachste Wort- und Sachverständnis richten.

(Aus der Vorrede zu Sperber, Religionsbüchlein.)

Hierzu bemerken wir noch folgendes. Wenn wir uns anschicken, eine Geschichte zu erzählen, dann sagen wir nicht wie Gossel: Ich werde euch die Geschichte „von Mosis Geburt und Rettung" erzählen — sondern wie Materne: Ich werde euch erzählen, „wie der liebe Gott das Kind Moses so wunderbar behütet hat". Auch vor dem Erzählen der einzelnen Abschnitte geben wir in der Unter- und wenigstens noch in der Mittelklasse den Inhalt in ähnlich konkreter Weise an. Mit der fragenden Zergliederung der Geschichte verbinden wir die nötigen Erläuterungen und gehen über die einfache Erläuterung da hinaus, wo eine Sache durch malerische Schilderung sich anschaulicher machen läßt. Wenn es z. B. von Jakob heißt: „Er zog aus mit allem, was er hatte", so schildern wir etwa in dieser Weise: Er nahm mit sich seine Söhne und deren Weiber und Kinder, seine Knechte und Mägde, seine Schafe, Rinder und Kamele, seine Wagen und all sein Haus- und Ackergerät; und so zog er denn nach Ägypten, wie solche Leute, die mit all ihrer Habe etwa von Bütow nach Köslin ziehen.

Ganz anders verfährt Ranke (Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort. Bielefeld 1861). Derselbe zeigt das betreffende Bild aus der Kaiserswerther Bildersammlung und leitet bei der Beschreibung des Bildes die Aufmerksamkeit der Kinder stets durch Zeigen auf das Bild. Was die Kinder auf dem Bilde sehen können, danach fragt er; das andere teilt er nach und nach mit und läßt es sich von den Kindern wiedergeben. An diese Beschreibungen schließt er das Auswendiglernen von kurzen Bibelsprüchen, Liederversen und Gebeten.

Probe. — Auf diesem Bilde sehen wir ein großes Wasser, einen großen Rhein. Am Rande des Wassers im Schilfe ist ein Korb; in dem Korbe liegt ein kleines Kind. Die Mutter des Kindes hat diesen Korb gemacht, ihr Kindlein hineingelegt und hierher gebracht. Der böse König in dem Lande hatte geboten, daß alle Knäblein von den Leuten, die Israeliten hießen, ins Wasser geworfen werden sollten. Die Mutter dieses kleinen Kindes hatte ihr Kind sehr lieb und wollte es nicht ins Wasser werfen lassen. Sie hatte das Kind schon lange, drei Monate, in ihrem Hause versteckt gehalten. Doch das Kind mochte auch wohl oft laut weinen, und die Mutter dachte, die Polizeidiener

würden es hören, das Kind holen und ins Wasser werfen. Da machte sie diesen Korb aus Binsen (Weiden) und verklebte ihn, daß kein Wasser hindurchkommen konnte. Die Mutter nahm dann eine weiche Decke, wickelte ihr Kind da hinein und legte es in das Körbchen. Hier sehen wir diese Decke in dem Korbe. Nun trug sie das Körbchen nach dem Wasser und setzte es ans Ufer in das Schilf. Dann bittet sie gewiß den lieben Gott: Lieber Gott, behüte du mein Kind! 2c.

An diesem Verfahren mögen Mütter sich ein Beispiel nehmen, falls sie etwa im Besitz einer guten Bilderbibel sind. Beim Schulunterricht lassen wir die Besprechung eines Bildes erst dann eintreten, nachdem eine Geschichte in der oben beschriebenen Weise behandelt worden ist. Solche Besprechung ist nicht gerade notwendig. Aber der Eindruck, den die Geschichte und deren Behandlung gemacht hat, wird durch das Bild um vieles lebendiger und bleibender; auch bietet sich bei der Besprechung des Bildes zugleich Gelegenheit, die Erzählung und die bei deren Behandlung benutzten Erläuterungsstoffe noch einmal, und zwar nun mit der durch die Anschauung des Bildes gewährten Unterstützung, durch Kopf und Herz der Kinder gehen zu lassen.

Probe.*) — Seht euch dies Bild an! Es stellt die Geschichte dar, wie der liebe Gott das Kind Mose so wunderbar behütet hat. Welche Geschichte stellt dies Bild dar?

Was siehst du hier? (Wasser.) Das ist ein großer Fluß. Das Land, in welchem dieser große Fluß fließt, heißt Ägypten. Wie heißt das Land, in welchem dieser Fluß fließt? — Wie hieß der König von Ägypten, von welchem ich euch (gestern) erzählt habe? In Ägypten wohnten nicht bloß die Ägypter, welches Volk wohnte da auch? — Die Kinder Israel hatte der König Pharao nicht lieb. Wodurch zeigte er das? — (Wiederholung im Zusammenhange.)

Was siehst du hier? — Worin liegt das kleine Kind? — Wer hat es da hineingelegt? — Was ist das nämlich für ein Kind? — Was sollte nach dem Willen des grausamen Königs Pharao mit diesem Kinde geschehen? — Die Mutter aber hatte ihr Söhnlein sehr lieb und wollte es nicht töten lassen. Erzähle, was die Mutter that, um ihr Kindlein zu retten! — Dies ist das Kästchen von Rohr, welches die Mutter machte. Warum verpichte die Mutter das Kästchen mit Thon und Pech? — Wo befindet sich nämlich das Kästchen? — Es schwimmt aber nicht auf der Mitte des Flusses, sondern am Ufer im Schilf. Seht, das ist das Schilf. Wo also schwimmt das Kästchen mit dem Kinde? — Das kleine Kind war auch hier großen Gefahren ausgesetzt. Wer hätte das Kind hier finden können? — Was hätte Pharao dann wohl gleich gethan? — In dem Wasser lebten auch große, böse Tiere. Was hätten diese wohl thun können? — Aber Gott behütete das Kind wunderbar. (Wiederholung im Zusammenhange.)

(So wird dann weiter die Gruppe der Frauen, die Handlung der Königstochter, die Schwester des Kindes, die Palmen- und Häusergruppe im Hintergrunde des Bildes besprochen. Zum Schluß:)

---

*) Es ist der Besprechung das Naumannsche Bild zu Grunde gelegt.

So wunderbar hat der liebe Gott das Kind Mose behütet. Gott behütet auch uns und bewahrt unsern Odem. Wie beten wir deshalb zum lieben Gott? (Leben und Wohlthat 2c.) — Sprecht diese Worte im Chor! — Mit welchem Liederverse haben wir heute früh dem lieben Gott dafür gedankt, daß er uns die vergangene Nacht über so gnädig behütet hat? (Gott, ich danke dir von Herzen 2c.) — Mit welchem Liederverse haben wir dann den lieben Gott gebeten, daß er auch den heutigen Tag über unser Beschützer und Hort sein wolle? (Führe mich, o HErr 2c.) — (Wiederholung im Zusammenhange.)

Diese Probe lehrt uns, daß die Besprechung eines biblischen Bildes die größte Ähnlichkeit hat mit der Besprechung von Bildern für den Anschauungsunterricht. Wir fragen also nach dem, was die Kinder auf dem Bilde sehen, und lassen das, worauf wir die Aufmerksamkeit der Kinder zeigend und fragend hingelenkt haben, in ganzen Sätzen aussprechen. In erster Linie richten wir unsere Fragen auf den Inhalt der biblischen Geschichte selbst und auf den benutzten Erklärungsstoff. Die Fragen gestalten wir so, daß die Schüler mit Worten der biblischen Geschichte antworten müssen. In zweiter Linie richten sich unsere Fragen auf das, was in der Geschichte selbst nicht zum Ausdruck gekommen ist, bei der bildlichen Darstellung derselben aber notwendig vom Maler hinzugethan werden mußte (Staffage, Situation, Kleidung 2c.). Bei der Besprechung des Bildes fahren wir nicht willkürlich hin und her, sondern wir schließen uns der von dem Maler gewählten Gruppierung an und lassen, nachdem eine solche Gruppe besprochen worden ist, das bis dahin von einzelnen Gesagte im Zusammenhange wiederholen. Soweit es bei diesem Anschluß an die einzelnen Gruppen des Bildes möglich ist, folgen wir dem Gange des Textes. Die bei der Behandlung der Geschichte herangezogenen Sprüche und Liederverse werden zur Belebung der Bilderbesprechung während derselben an entsprechender Stelle einzeln und im Chor wiederholt.

§ 5. **(Mittelstufe.)** Die Gestaltung der Texte macht auf dieser Stufe weniger Schwierigkeit als auf der Unterstufe.*) Die vorhandenen Hilfsmittel (Fürbringer, Löhr u. a.) schließen sich dem Bibelwort meist ziemlich eng an. Wo dem Schüler ein Hilfsmittel in die Hand gegeben werden soll, wird man wohl thun, das für die Oberklasse bestimmte Historienbuch, z. B. den durch seine Einfachheit und Übersichtlichkeit sich auszeichnenden Wendel, schon in der Mittelklasse zu gebrauchen.

Bei der Auswahl der Texte ist auf die Unterstufe zurück, auf die Oberstufe vorwärts zu blicken. Es sind nämlich die in der Unterklasse behandelten Geschichten als engster Kreis wieder aufzunehmen. Andererseits aber ist daran zu denken, daß auf der Oberstufe nicht mehr bloß Geschichten, sondern Geschichte zu lehren ist. Der Lehrgang durch die ganze Schulzeit hindurch ist also ein in konzentrischen Kreisen sich erweiternder; in der Mittelklasse selbst folgt man natürlich dem historischen Gange der Geschichten. Der einjährige Kursus ist auch für diese Stufe empfehlenswert. Doch möchte es ratsam sein, außer dem

*) Vgl. übrigens § 6.

jedes Jahr zu behandelnden Hauptkursus von Geschichten zwei alljährlich wechselnde Nebenkurse, einen alttestamentlichen und einen neutestamentlichen, zur Ergänzung jenes Hauptkursus aufzustellen. Die Behandlung der einzelnen Geschichte wollen wir an einer Probe kennen lernen.

Wie Mose geboren wird. — a. Einleitung. 2. Mos. 1. Die Kinder Israel mehrten sich sehr in Ägypten; aus einer Familie wurden sie zu einem Volke. Da kam ein neuer König auf in Ägypten, der wußte nichts von Joseph; wußte nicht, daß Joseph, ein Kind Israels, einst nach Ägypten gekommen war und unter Gottes Beistand das Land Ägypten vor einer siebenjährigen Hungersnot behütet, auch nachher wie ein Landesvater für das Land Ägypten gesorgt hatte. Der neue ägyptische König fürchtete, die Kinder Israel möchten mit den Feinden des Landes einmal gegen ihn gemeinschaftliche Sache machen (wie Pontius Pilatus und Herodes Freunde wurden gegen unsern HErrn Christus), und deshalb suchte er ihre große Menge durch harte Arbeit zu vermindern. Aber je mehr sie das Volk drückten, je mehr es sich ausbreitete. Da gebot der König seinem ganzen Volke: Alle Söhne der Israeliten, die geboren werden, werfet ins Wasser! Da war ein Schreien unter den Kindern Israel, so groß als das Schreien der Juden, da Herodes die Kindlein in und um Bethlehem töten ließ. (Wiederhole im Zusammenhang!)

b. 2, 1—4. Um diese Zeit gebar ein ebräisches Weib einen Sohn; und da sie sah, daß es ein feines Kind war, verbarg sie ihn drei Monate in ihrem Hause. Abraham war bereit, seinen Sohn hinzugeben, denn das Gebot dazu war von Gott gekommen, den er über alles fürchtete, liebte und vertraute. Hier dagegen hatte ein gottloser heidnischer König den Befehl gegeben, daß alle neugebornen Söhne der Israeliten ins Wasser geworfen würden; und weil das Weib Gott mehr fürchtete als den König, deshalb suchte sie ihr Söhnlein vom Tode zu retten.

Länger als drei Monate konnte das Weib ihr Kindlein nicht bergen; aber in kluger Weise fuhr sie fort, für die Erhaltung desselben zu sorgen. Sie machte ein Kästlein von Rohr 2c. (Gieb im einzelnen an, wie sorgfältig das Weib war! Vergleiche ihre Sorgfalt mit der Abrahams! Beide fürchteten Gott.)

In die Nähe des Ufers stellte das Weib des Kindleins Schwester. Diese sollte achtgeben, wie es dem Kinde gehen würde. Die Schwester dachte nicht wie Kain und manches liebloses Kind: Soll ich meines Bruders Hüter sein? trotzte nicht, entfernte sich nicht, spielte nicht mit den Blumen, die da am Ufer standen, sondern gab acht, was da geschehen würde. (Erzähle, wie das Weib Gott mehr fürchtete als den König! Zeige, wie klug das gottesfürchtige Weib war!)

c. V. 5—8. Unser HErr Christus sagt: „Seid klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben.“ Wenn wir klug sind ohne Falschheit, d. i. ohne Sünde, so gefällt das Gott. Rebekka war klug (Nachweis!), aber nicht ohne Sünde; das ebräische Weib war klug wie die Schlangen, aber ohne Falsch wie die Tauben; und das gefiel Gott, darum half er ihr.

Die Tochter desselben Königs, welcher jenen grausamen Befehl gegeben hatte, kam an das Wasser, um daselbst zu baden. Da sah sie das Kästlein, ließ es holen und fand das weinende Knäblein. So hilflos sahen der Priester

und Levit den, der unter die Mörder gefallen war, und gingen doch vorüber, ohne zu helfen. Die Königstochter aber jammerte das Kindlein, denn Gott hatte ihr Herz mit Mitleid erfüllt, wie das Herz des barmherzigen Samariters. Sie sprach: Es ist der ebräischen Kindlein eins. Da gab Gott der Schwester des Kindleins Mut, vor die Königstochter hinzutreten und zu sprechen: Soll ich hingehen ꝛc. Und da die Tochter des Königs gesagt hatte: Gehe hin! holte die Jungfrau des Kindleins Mutter. So bekam diese ihren Sohn wieder, wie Abraham seinen Sohn von Gott wiederbekommen hatte. (Wiederhole im Zusammenhang! Erzähle, wie Gott der Mutter ihr Kindlein wiedergegeben hat!)

d. V. 9. 10. Der barmherzige Samariter ging nicht bloß hin zu dem Halbtoten, sondern ꝛc. So machte es auch die Königstochter. Sie lohnte der Mutter, daß sie das Knäblein säugte; und als dieses groß geworden war, ward es ihr Sohn, d. h. sie behielt ihn bei sich, pflegte ihn, erzog ihn ꝛc., wie ihr eigenes Kind. Da hatte Mose in dem Königshause gute Tage und wurde gelehrt in aller Weisheit der Ägypter und wußte nicht, was Gott mit ihm vorhatte. Wir aber wissen es: Gott wollte den Anschlag des Königs, die Kinder Israel zu verderben, zu nichte machen. „Der HErr machet zu nichte die Anschläge der Listigen"; „Ein' feste Burg ist unser Gott" ꝛc. (Wiederhole im Zusammenhang! Erzähle, wie der HErr den Anschlag des Königs zu nichte gemacht hat!)

Wie in der Unterklasse, so erzählen wir in der Mittelklasse zunächst die ganze Geschichte, dann den ersten Abschnitt, beides nach vorhergegangener möglichst konkreter Angabe des Inhalts. Demnächst beginnt die Entwicklung des religiösen und sittlichen Inhalts der Geschichte. Dem Text derselben zergliedernd nachgehend, erklären wir Wort und Sache und wenden an, wo die Veranlassung dazu in ungezwungener Weise sich bietet. Bei dieser Besprechung des Textes benutzen wir Bibelspruch und Kirchenlied und erachten bereits bekannte biblische Historien als ein willkommenes Mittel, in den religiösen und sittlichen Inhalt der biblischen Geschichte tiefer einzuführen. Nach Besprechung des ersten Abschnittes tritt eine zusammenhängende Wiederholung seitens eines Schülers ein, zum Schluß wird der Abschnitt von einzelnen Schülern erzählt. Dann geht es weiter zum folgenden Abschnitt.

Das Erzählen der Geschichten seitens der Schüler. — Es liegt in der Natur der Sache, daß eine Erzählung weitererzählt, wiedererzählt wird. Auch biblische Erzählungen werden von den Kindern in der Familie wiedererzählt. Aber nicht deswegen üben wir in der Schule das Erzählen biblischer Geschichten, sondern aus andern Gründen. Das Erzählen ist zunächst eine tüchtige Übung der geistigen Kräfte. Ganz anders muß das Kind sich zusammennehmen, ganz anders den Inhalt einer Geschichte sich gegenwärtig halten, ganz anders seine Sprachkraft anstrengen, wenn es zusammenhängend erzählen, als wenn es nur einzelne Fragen beantworten soll. Aber auch das Gemüt wird beim eigenen Erzählen angeregt und belebt. Geben ist auch in dieser Beziehung seliger als nehmen.

Damit nun die Kinder erzählen und wiedererzählen lernen, darf man sich nicht damit begnügen, nach beendigter Behandlung die Geschichte aufzugeben. Es muß vielmehr während der Unterrichtsstunde die biblische Geschichte eingeübt werden. Schon auf der Unterstufe fangen wir mit dieser Übung an; allein erst von der Mittelstufe an gestaltet sich das Erzählen zu einer eigentlich selbständigen Leistung der Schüler. Auf jeder Stufe geschieht die Einübung der Erzählung gliedweise. Nachdem ein Glied besprochen worden ist, wird es auch erzählt, bis endlich die ganze Geschichte erzählt werden kann.

Daß dieses Wiedererzählen in einer dem Bibelwort sich anschließenden Ausdrucksweise geschieht, ist selbstverständlich und kommt ohne weiteres zu stande, wenn die biblische Geschichte so vorerzählt worden ist. Die Freiheit im Anschluß eines Satzes an den andern, in der Konstruktion der Sätze, in der Wahl einzelner, den Charakter der biblischen Ausdrucksweise nicht schädigender Ausdrücke darf man den Kindern nicht nehmen. Sonst verliert das, was sie leisten, den Charakter des Erzählens, und man bringt die Kinder um die Freudigkeit im Erzählen. Doch hält man auf genauere Wiedergabe direkt angeführter Worte und spruchartiger Stellen; letztere werden nach Art der Sprüche auch eingeübt.*) Nicht an alle Schüler kann man übrigens die nämlichen Anforderungen im Erzählen stellen. Ganz abgesehen von den verschiedenen Altersstufen und der verschiedenen Ausbildung der Sprachkraft ist Erzählen nicht jedermanns Ding. Deshalb darf auch das Erzählenkönnen nicht, wie das häufig geschehen ist, als alleiniger Prüfstein für die Erfolge des biblischen Geschichtsunterrichts betrachtet werden.

Die Übung im Wiedererzählen kann in dem Unterricht selbst nicht vollendet werden. Zu dem Zweck ist vielmehr in Anspruch zu nehmen: a. die stille Beschäftigung (sofern die Schule eine ungeteilte ist), b. der häusliche Fleiß, c. der übrige Unterricht (sofern in demselben biblische Erzählungen teilweise oder ganz zur Erläuterung anderer Unterrichtsstoffe herangezogen werden). Von dieser Übung im Wiedererzählen ist das nun ausdrücklich verbotene „geistlose Einlernen“ himmelweit verschieden.

§ 6. **(Oberstufe.)** Unter dem Gesichtspunkt einer Geschichte des Reiches Gottes ist auf der Oberstufe die biblische Geschichte zu lehren. Daher darf bei der Auswahl des Stoffes keine Geschichte unberücksichtigt bleiben, welche in dem historischen Gange der Entwicklung des Reiches Gottes von Bedeutung ist.**) Je einfacher übrigens die Schulverhältnisse sind, desto mehr wird man von den im II. Tl. S. 91 für die Auswahl aufgestellten Grundsätzen den ersten und zweiten maßgebend sein lassen; und trotz des eingeführten Historienbuches hat jeder Lehrer über die Auswahl der Texte eben für seine Schule oder Klasse sich Gedanken zu machen. Der Kursus sei zweijährig oder einjährig mit Erzählungskursen (s. Mittelstufe).

*) Vgl. hierzu das Verfahren des Apostels Paulus 1. Kor. 11.
**) Vgl. in dieser Rücksicht den Sündenfall mit Kain und Abel!

Für die Behandlung sind, seitdem die Entwicklung von Lehren als unzweckmäßig erkannt worden ist (§ 3 gegen Ende), vorzugsweise drei Weisen in Aufnahme gekommen.

1. Probe aus Nissen, Unterredungen über die biblischen Geschichten. Kiel 1842.

(Geschichte: Abrahams Friedfertigkeit; Unterredung:)

Die Friedfertigkeit.

1. Begriff. 2. Schwierigkeiten. 3. Lohn.

1. Begriff. — Nach V. 2 war Abraham sehr reich und nach V. 5 auch Lot. Ihr Reichtum bestand hauptsächlich in Vieh. Für viel Vieh gehört viel Weide. Die war nicht genug da. Hätte einer gesagt: Ich will die Weide haben, und der andere auch, so wäre Streit entstanden. Einer mußte wegziehen. Hätte aber einer gesagt: Ziehe du weg, ich will hier bleiben, und der andere auch das, so wäre wieder Streit gewesen. Nun aber sprach Abraham zu Lot, V. 8: Lieber, laß nicht Zank sein ꝛc. Absicht dieser Rede: Abraham wollte keinen Streit haben.

V. 7 gelesen. Da war also schon Streit. V. 8 gelesen. Also der Streit der Leute war Abraham zuwider. Als Lot wegzog, hatte der Streit ein Ende. Das war auch gewiß die Absicht, warum er Lot die Wahl der Gegend ließ. Welche? Abraham wollte dem Streit ein Ende machen, oder er wollte den Frieden wiederherstellen. Hier sehen wir also an Abraham zweierlei: Er wollte keinen Streit haben, wo er noch nicht war; da, wo schon Streit war, da wollte er den Frieden wiederherstellen. Daher nennen wir ihn friedfertig, zum Frieden fertig. Der Friedfertige ist immer bereit, Frieden zu halten. Wo also Frieden ist, da will er, daß Friede bleibt und nicht das Gegenteil, Streit, entsteht. Wo aber schon Streit ist, da will er, daß der Streit aufhöre und wieder Friede werde. Kurz: Friedfertig ist derjenige, der keinen Streit haben mag. Der Christ soll friedfertig sein. Mark. 9, 50. Jesus: Habt Frieden unter einander. — Ebr. 12, 14: Jaget dem Frieden nach. — Röm. 12, 18: Ist es möglich, soviel an euch ist, so habt mit allen Menschen Frieden. Es ist ein Ruhm, wenn man von einem Christen sagen kann, was man von Melanchthon und dessen Vater sagt, daß beide nie in ihrem Leben einen Prozeß gehabt haben. — Welchen Grund zur Friedfertigkeit führt nun Abraham an? Welches Mittel wählt er?

2. Schwierigkeiten. — Es ist so vieles in dem Menschenherzen, das diese edle Tugend der Friedfertigkeit nicht will aufkommen lassen. Wenn Abraham heftig geworden wäre, so wäre der Friede gestört: Zorn. Wenn Abraham seinen Willen nur hätte gelten lassen und durchsetzen wollen: Eigensinn. Wenn er das Beste für sich genommen hätte: Eigennutz. Wenn er gedacht hätte: Ich, der Ältere, der Reichste, soll ihm nachgeben? ich soll der erste sein, der die Hand reicht? Stolz. Also Zornmütigkeit, Eigensinn, Eigennutz, Stolz, die hindern noch täglich den Frieden in der Schule — unter Geschwistern — im Hause — im Dorfe, im Flecken und in der Stadt ꝛc.

2. Probe aus Witt, Die biblischen Geschichten ꝛc. Kiel 1869.

Abrahams Friedfertigkeit (1. Mos. 13).

Also zog Abram herauf aus Ägypten mit seinem Weibe und mit allem, was er hatte, und Lot auch mit ihm gegen Mittag. Abram aber war sehr reich an Vieh, Silber und Gold. Und er zog immer fort von Mittag bis gen Bethel, an die Stätte, da am ersten seine Hütte war, zwischen Bethel und Ai, eben an den Ort, da er vorhin den Altar gemacht hatte, und er predigte allda den Namen des HErrn, denn der war ihm durch die Erfahrung in Ägypten nur noch lieber geworden. Er hatte ihn jetzt kennen gelernt, nicht allein als den rechten Nothelfer, sondern auch als den, der uns nicht vergilt nach unserer Missethat. Und solche Erkenntnis macht das Herz so fröhlich, ja selig; aber sie kann auch nicht angelernt, sondern nur durch eigene Erfahrung erworben werden. Wohl dem, der solche Erfahrungen täglich macht; sie sichern dem Herzen einen Frieden der durch kleinliche Erdenangelegenheiten nicht gestört wird. Dies zeigte sich an Abram.

Lot nämlich, der mit Abram zog, hatte auch Schafe und Rinder und Hütten. Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie bei einander wohnten. Und es war immer Zank zwischen den Hirten über Abrams Vieh und zwischen den Hirten über Lots Vieh. Da sprach Abram zu Lot: Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir und dir und zwischen meinen und deinen Hirten, denn wir sind Gebrüder. Natürlich blieb der Zank nicht zwischen den Hirten allein, sondern diese lagen ihren Herren beständig mit Klagen in den Ohren, und diese mußten dann über die Sachen verhandeln. Da kann es denn ja leicht vorgekommen sein, daß Lot als der Jüngere sich zuweilen benachteiligt gefunden hat und daher zu bitteren Worten sich hat hinreißen lassen. Ein Herz aber, das den Frieden Gottes empfindet, kann auch mit Menschen nicht in Streit leben und giebt gerne einen irdischen Vorteil auf, wenn es damit den Frieden mit dem Nächsten erkaufen kann. Daher sprach Abram auch weiter zu Lot: Stehet dir nicht alles Land offen? ꝛc.

3. Probe aus Kahle, Geschichte des Reiches Gottes. 10. Aufl., bearbeitet von Harnisch. Breslau (Dülfer) 1900.

Wie Abram und Lot sich von einander scheiden (1. Mos. 13, 2—11).

a. V. 2—7. Wie infolge großen Reichtums Zank entsteht. — Abram war sehr reich an Vieh, Silber und Gold. Von Ägypten aus zog er wieder an eben den Ort, da er vorhin den Altar gemacht hatte (er hatte lieb die Stätte des Hauses Gottes) und predigte allda von neuem von dem Namen des HErrn (er konnte es nicht lassen, daß er nicht reden sollte, was er gesehen und gehört hatte). Mit ihm war Lot zurückgekommen, der auch Schafe, Rinder und Hütten hatte. Reiche und Arme sollen nach dem Worte Gottes bei einander sein. Wenn also einmal nur Reiche oder nur Arme bei einander sind, dann entsteht Neid und Zank und Unordnung und eitel böses Ding. So hier: Das Land mochte es nicht ertragen, daß

sie bei einander wohneten (zumal auch wegen der hier wohnenden Kananiter und Pheresiter der Niederlassung keine größere Ausdehnung gegeben werden konnte), und es war immer Zank zwischen den Hirten über Abrams Vieh und zwischen den Hirten über Lots Vieh. Die vorhandenen Weideplätze und Wasserbrunnen reichten nur noch zur äußersten Not für beide Herden hin, und daher gerieten die beiderseitigen Hirten täglich in Händel mit einander; die Hirten Abrams wollten wohl vor denen Lots den Vorzug haben, und diese wiederum wollten jenen nicht nachstehen.

Natürlich blieb der Zank nicht zwischen den Hirten allein; sondern diese liefen hin, die einen zu Abram, die andern zu Lot, und verklagten einander. Da hatten nun Abram und Lot trübe Tage; hier mußten sie schlichten, da beruhigen, hier zur Ordnung verweisen, da die beiderseitigen Bedürfnisse und Berechtigungen abwägen. Es entstanden Streitigkeiten über das Mein und Dein, wie wir sie täglich erleben, wo auch über einen Faden und Schuhriemen die Liebe zwischen Vater und Sohn, Bruder und Bruder, Nachbar und Nachbar Schaden leidet; Zustände, die uns zu der Bitte treiben: „Laß mich mit jedermann in Fried und Freundschaft leben" 2c. (O Gott, du frommer Gott, V. 5).

b. V. 8—11. Wie Abram den Zank schlichtet 2c.

Nissen beschreibt sein Verfahren etwa folgendermaßen: Ich erzähle die Geschichte frei nach der Bibel, ich kann wohl sagen, aus der Bibel, denn ohne Not weiche ich nicht von dem Ausdruck derselben. Beim Erzählen erkläre ich gleich mit, was im Ausdruck oder in der Sache dunkel ist, erzähle dann die Geschichte zum zweitenmal kurz, ohne Erklärung, frage sie darauf ab und lasse sie von den Kindern wiedererzählen, so daß auf jeden Schüler ein paar Sätze kommen. Wichtige Aussprüche werden dabei gleich mitgelernt. Damit ist gewöhnlich die Stunde hingegangen, und die folgende Stunde oder mehrere Stunden werden dann der Betrachtung der Geschichte gewidmet. So weit Nissen. Daß seine „Betrachtung der Geschichte" genau genommen eine Betrachtung neben der Geschichte ist, läßt sich aus der mitgeteilten Probe leicht erkennen. Nissen behandelt im Anschluß an die Geschichte irgend eine Glaubens- oder Sittenlehre, und seine zu dem Ende aufgestellten Dispositionen sind in der Regel noch bei weitem künstlicher als die oben mitgeteilte.

Witts Verfahren veranlaßt uns, zunächst über die Gestaltung der Texte zu reden. Witt enthält sich aller derjenigen Veränderungen, die man sonst im Interesse der Verständlichkeit oder Anschaulichkeit durch einfachere Satzkonstruktion, Weglassung unwesentlicher Sätze, Einschaltung kurzer Wort- und Satzerklärungen 2c. mit dem biblischen Texte vornimmt. Dagegen schaltet er nach einer in der Regel längeren Textesstelle einen ebenfalls längeren, nicht sowohl der Erläuterung, als vielmehr der Erbauung dienenden Vortrag ein, der das, was man sonst Erklärung der Geschichte nennt, überflüssig machen soll. Sein Unterrichtsverfahren beschreibt Witt etwa so: Die biblische Geschichtsstunde beginnt in der Regel mit der Wiederholung einer Geschichte. Erst wenn diese beendet ist, beginnt die Erzählung einer neuen Geschichte (nach Art der obigen Probe), und mit ihr wird die Lektion geschlossen. Es muß dem Lehrer anheim-

gegeben werden, ob er hie und da seinen Vortrag durch hingeworfene Fragen unterbrechen will oder nicht. Ist nun die Geschichte erzählt, so kann der Lehrer dieselbe gleich nach der Stunde etwa ein- oder zweimal mit den Kindern durchlesen oder zum Durchlesen aufgeben und dabei die Stellen bezeichnen, die wörtlich zu lernen sind; kann auch gleich nach der Stunde den Kindern einige Fragen zu schriftlicher Beantwortung diktieren, welche die Hauptgedanken der Geschichte festhalten. An diese Fragen kann dann die mündliche Wiederholung in der nächsten Stunde sich anschließen. Diese beginnt mit der Erzählung der Geschichte von seiten der Kinder. Der Lehrer kann die Geschichte ganz oder abschnittsweise erzählen lassen und kann danach seine Repititionsfragen anbringen, wobei auch zuweilen eine Sache noch näher besprochen resp. tiefer auf sie eingegangen wird.

Wir sehen, daß Witt dem methodischen Belieben den weitesten Spielraum läßt (man beachte sein „kann"). Die Schwäche seiner Weise liegt aber besonders darin, daß die biblischen Geschichten ihres Charakters als Geschichten gänzlich entkleidet werden, und dies erscheint „wie ein Widerspruch mit seinem eigenen Prinzip". Witt betont nämlich im Gegensatz zu Zahn, Nissen u. a. zu wiederholten Malen den Satz: „Die biblische Geschichte muß als *Geschichte* behandelt, d. h. erzählt werden." Außerdem müssen wir hervorheben, daß für die Erklärung der Geschichten zu wenig geschieht, daß die Aneignung des Stoffes fast ganz der häuslichen Thätigkeit zugewiesen und die schriftliche Beantwortung der Repetitionsfragen in durchaus ungenügender Weise vorbereitet ist.

Im Anschluß an die dritte Probe charakterisieren wir unser *eigenes* Verfahren. Die biblische Geschichte wird in einer dem Bibelwort sich anschließenden Ausdrucksweise, aber ohne dieses seines epischen Charakters zu entkleiden, zunächst von dem Lehrer frei erzählt, wobei die natürlichen Glieder der Geschichte durch längere Pausen markiert werden. Sodann wird das erste Glied der Geschichte, nachdem es noch einmal erzählt worden ist, in der Weise besprochen, daß der Text durch zergliedernde Fragen auseinandergelegt und dabei erklärt und angewandt wird. Hiernach fassen die Schüler das bis dahin Gewonnene zusammen und erzählen endlich das erste Glied der Geschichte ohne die der Erläuterung und Erbauung dienenden Zuthaten. Nachdem in der nämlichen Weise die folgenden Glieder der Geschichte behandelt worden sind, wird von einigen geförderteren Schülern die ganze Geschichte erzählt, und es werden an alle Schüler Aufgaben zu mündlicher oder schriftlicher Beantwortung gestellt. Bei der zu Anfang der nächsten Stunde anzustellenden Wiederholung wird von der Mehrzahl der Schüler auch das Erzählenkönnen verlangt; auf dasselbe haben die Schüler durch das Nachlesen der Geschichte in der Bibel oder dem Historienbuche sich vorzubereiten. Aber es wird ihnen das Erzählen auf die Weise erleichtert, daß in den gestellten Fragen oder Aufgaben ein deutlicher Hinweis auf das von ihnen zu Erzählende enthalten ist. (Erzähle von Abrams und Lots Reichtum! Zeige, wie infolge dieses großen Reichtums Zank entstand! Wie schlichtete Abram den Zank?) Die Inhaltsangaben der einzelnen Abschnitte, deren wir uns beim Er-

zählen seitens der Schüler wohl zu erinnern haben, werden entweder beim Vorerzählen der einzelnen Abschnitte gleich gegeben oder, wenn es sich mit einigen Fragen thun läßt, entwickelt.

Die biblische Geschichte als Geschichte des Reiches Gottes. Die Bibelkunde. — Gewisse Persönlichkeiten, z. B. Abraham, werden uns in der biblischen Geschichte nach ihrer ganzen inneren Entwicklung dargestellt, und es erscheint als etwas von selbst sich Verstehendes, daß, nachdem die einzelnen Geschichten betrachtet worden sind, die Hauptmomente derselben durch leitende Fragen zu einem sog. Bilde zusammengefaßt werden. Desgleichen ist es notwendig, am Schluß der einzelnen Perioden der biblischen Geschichte einen Rück- und Überblick zu vermitteln, in welchem die betreffende Periode als eine in sich geschlossene Entwicklungsstufe des Reiches Gottes charakterisiert wird. So ergiebt sich nach und nach eine Übersicht über den in der heiligen Geschichte dargelegten Heilsplan, ein Einblick in das, was man Idee des Reiches Gottes genannt hat. Je einfacher die Schulverhältnisse sind, desto mehr wird man sich hier auf das Notwendigste beschränken müssen; aber wenigstens das Verhältnis des alten Testaments zum neuen muß in jeder Schule zur Klarheit kommen. — Bibelkunde hat man früher hie und da als besonderes Fach betrieben. Wir geben die notwendigsten geographischen, historischen und antiquarischen Belehrungen, wo bei der Betrachtung der einzelnen Geschichten sich gegründete Veranlassung bietet, und fassen gelegentlich die vereinzelten Kenntnisse zusammen. Der Inhalt der biblischen Bücher aber wird festgestellt, nachdem die Geschichten eines Buches oder einer Gruppe von Büchern betrachtet worden sind. Das Lernen der biblischen Bücher bildet den Abschluß dieser Feststellung, und das Aufschlagen von Stellen wird gelegentlich geübt.

---

2. Die Kirchengeschichte.

Die biblische Geschichte als Geschichte des Reiches Gottes führt uns über das Pfingstfest hinaus in die Kirchengeschichte. Die erste Periode derselben, die Geschichte der Pflanzung und ersten Ausbreitung der Kirche, ist noch biblische Geschichte und als solche nach den Quellen zu behandeln. Bei den ferneren Partieen tritt eine Behandlung ein, wie wir sie beim Unterricht in der Geschichte (VI. Kap. Abschn. A) kennen lernen werden. Die Auswahl des Stoffes hat sich in einfachen Schulverhältnissen auf die Geschichte der Begründung des Christentums in Deutschland und der deutschen Reformation sowie auf Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit zu beschränken. In mehrklassigen Schulen ist dieser Stoff entsprechend zu erweitern; und es eignen sich dazu besonders einige Darstellungen aus der Zeit der Christenverfolgungen, die Lebensbilder hervorragender Kirchenväter, bedeutende Züge aus der mittelalterlichen und neueren Mission, wichtige Thatsachen aus der provinziellen Kirchengeschichte. Auf den historischen Zusammenhang hat man in Volksschulen jeder Art

schlechterdings zu verzichten; der Unterricht muß durchaus biographisch und monographisch gehalten sein.

Die dogmatische Lehrentwicklung und Lehrstreitigkeiten sind nicht zu betonen, und konfessionell Anstößiges ist zu vermeiden; dagegen müssen die äußere und innere Mission der Gegenwart eingehendere Beachtung finden. Belehrung hierfür findet sich in Zeitschriften und Werken über äußere und innere Mission, von denen einige nachstehend genannt werden.

Litteratur zur Mission.

Warneck, Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer. 8. Aufl. Gütersloh 1899; derselbe, Abriß einer Geschichte der protest. Missionen. 5. Aufl. Berlin 1899; Heilmann, Der Missionsunterricht nach Theorie und Praxis. Breslau 1895; derselbe, Missionskarte der Erde. 4. Aufl. Gütersloh 1900; Döring, Morgendämmerung in Deutsch-Ostafrika. 3. Aufl. Berlin 1900; Die evang. Missionen. Illustr. Familienblatt, herausgeg. von Richter. Gütersloh; Saat und Ernte. Illustr. Blätter für die erwachsene Jugend, herausgeg. von Richter. Gütersloh; Allgem. Missionszeitschrift, herausgeg. von Warneck. Berlin.

Schäfer, Die innere Mission in der Schule. 5. Aufl. Gütersloh 1900; Wichern, Die innere Mission der deutsch-evang. Kirche. 3. Aufl. Hamburg 1889.

B. Das Bibellesen.

§ 1. Im Einklange mit dem sog. formalen Prinzip der evangelischen Kirche verlangte Luther: „Vor allen Dingen sollte in hohen und niederen Schulen die vornehmste und gemeinste Lektion sein, die heilige Schrift zu lesen.“ Aber damit war das Bibellesen noch lange nicht ein Unterrichtsgegenstand der Volksschule; schon ein ganz äußerlicher Grund, der Mangel an Bibeln im Volk, ließ die Bibel nicht zum Schulbuch werden. Übrigens verkannte man in dem Jahrhundert nach Luthers Tode die Bedeutung der Bibel, und erst die Pietisten drangen wieder auf fleißiges Lesen derselben. So ist es denn auch Francke, der das Lesen der heiligen Schrift so bald als nur immer möglich vorzunehmen anempfahl (I. Tl. S. 66) und in seinen deutschen Schulen übte (I. Tl. S. 69 f.). Seitdem ist das Bibellesen im Zusammenhang mit der größeren Bibelverbreitung allgemeiner geworden, und das Nachdenken der Pädagogen hat sich auf die Auswahl des Stoffes, auf den zu nehmenden Gang und auf die Weise der Erklärung gerichtet. Indessen wurde das Bibellesen noch bis tief in unser Jahrhundert hinein seines eigentlichen Wertes und Wesens dadurch entkleidet, daß man die Bibel als Lesebuch benutzte. Das übliche Verfahren beschreibt Dinter (1818) so: Nachdem das Kind das ABC und das a b ab gelernt, buchstabiert es gleich das Vaterunser, bis es aus dem ABC-Buche in den kleinen Katechismus, aus diesem in das Psalmbuch, aus diesem in den Sirach, aus diesem in das Evangelienbuch, aus diesem in den großen Katechismus, aus diesem (an manchen Orten gar erst ins N. T. und endlich) in die Bibel gewiesen wird.

§ 2. Francke verlangte, daß man die Kinder die ganze heilige Schrift von Anfang bis zu Ende lesen lasse (I. Tl. S. 67), und solche unausführbare Forderungen sind auch noch in neuerer Zeit gestellt worden.*) Dabei hat man nicht beachtet, daß die Bibel der starken Speise zu viel enthält, ja daß sie selbst zu umfangreich ist. Es muß also eine Auswahl getroffen werden.**) Diese Auswahl darf nicht in mechanischer, nur das äußerliche Hintereinander des Bibeltextes beachtender Weise etwa die ersten Bücher des alten oder neuen Testaments umfassen; auch darf man nicht in atomistischer Weise zufällig gewählte Abschnitte lesen lassen; sondern es muß planmäßig gelesen werden. Dies nun ist in verschiedener Weise versucht worden.

1. Schon Zahn suchte das Bibellesen mit der biblischen Geschichte in Verbindung zu bringen. Ein Jahr vor den obenerwähnten „Biblischen Historien" gab er unter dem Titel „Biblische Geschichten" ein Buch heraus, welches die biblischen Geschichten im Anschluß an den Wortlaut der heiligen Schrift wiedererzählte, zugleich aber poetische, prophetische und epistolische Abschnitte an geeigneten Stellen eingefügt enthielt. Diese Abschnitte sind entweder ganz gegeben (2. Mos. 15 nach dem Untergang der Ägypter; Psalmen bei der Geschichte Davids und Salomos) oder verkürzt (prophetische Abschnitte in der Geschichte des geteilten Reiches, epistolische Abschnitte bei der Geschichte der Pflanzung und ersten Ausbreitung der Kirche). Das Ganze erscheint als ein nicht sehr gelungener Bibelauszug. Für einen solchen treten die nicht historischen Abschnitte zu sehr zurück; und es muß immer als ein Mißgriff angesehen werden, wenn man beispielsweise den Inhalt der ersten acht Kapitel des Römerbriefes genau mit Worten des Apostels auf einer Druckseite wiederzugeben versucht.

Andere glaubten das Bibellesen im Anschluß an das Kirchenjahr betreiben oder mit dem Katechismusunterricht verbinden zu können.***) Diese Vorschläge haben weniger Beachtung gefunden.

---

*) Palmer (Evang. Katechetik. 4. Aufl. Stuttgart 1856. S. 170 ff.) stellt einen sehr umfassenden Plan für das Bibellesen auf. Auch in den Bibellesestunden gebührt nach seiner Auffassung dem neuen Testamente aus gleichen Gründen der Vorrang wie bei der biblischen Geschichte. Nach seinem Plane ist mit dem Evangelisten Lukas zu beginnen, dessen Evangelium mit einigen Auslassungen ganz zu lesen ist; dann folgt in gleicher Weise Matthäus, dann Johannes; Markus bleibt vor der Hand noch unberücksichtigt. „Dann", sagt er, „ist es Zeit das Ganze nach der im neuen Testamente beobachteten Ordnung, Kapitel für Kapitel zu lesen; nach den Evangelisten die Apostelgeschichte und dann die Briefe." Selbst die Offenbarung will er nicht ganz ausgeschlossen wissen. Danach folgt die Lesung des alten Testaments zwar mit Auswahl, aber doch auch in sehr großem Umfange. Das sind ebenfalls zu hoch gespannte Forderungen.

**) Ist damit die Notwendigkeit eines Bibelauszuges, einer sog. „Schulbibel", dargethan? Vgl. S. 29 f.

***) Hierher gehören die sog. Bibellesezettel und das „Verzeichnis fürs Bibellesen im Anschluß an den Katechismus" in E. Bocks Unterricht im kleinen Katechismus Luthers. 5. Aufl. Breslau 1893.

2. Probe aus Möller, Unterlagen der Gotteserkenntnis. Erfurt 1835.

A. Erster Jahreskursus. Die Heilsgeschichte.

Woche	Altes Testament (1. Wochenstunde)	Neues Testament (2. Wochenstunde)	Erfurter Gesangbuch
1.	Die Schöpfung des Himmels und der Erde. 1. Mos. 1.	Das Wort ward Fleisch. Joh. 1, 1—18.	Nr. 579. Nun danket 2c. V. 3. Lob, Ehr' und Preis 2c.
2.	Die ersten Menschen im Garten Eden. 1. Mos. 2.	Jesu Geburt und Jugendgeschichte. Luk. 2.	Nr. 26. Gelobet seist 2c. V. 2. 3. 4.
3.	Der Sündenfall. 1. Mos. 3. 2c.	Die Taufe und die Versuchung des HErrn. Matth. 3, 1—4, 11. 2c.	Nr. 66. V. 1. Ach wir armen Sünder 2c. 2c.

B. Zweiter Jahreskursus. Die Heilslehre.

Woche	Neues Testament (1. Wochenstunde)	Altes Testament (2. Wochenstunde)	Erfurter Gesangbuch
11.	Das Zeugnis von Gottes Wesen und Gesetz in der Natur. Röm. 1, 1—25. 2, 2—24.	Psalm 19. 104. Hiob 38 u. 39.	Nr. 189. V. 1. Wir glauben all' an einen 2c.
12.	Die Rechtfertigung durch Christum. Röm. 5 u. 6.	Jesaias 12. Ps. 89. Weish. 15, 1—3.	Nr. 64. Von ganzem Herzen 2c. V. 3. Des Elends Abgrund 2c.
13.	Das Freiwerden von dem Gesetz der Sünde. Röm. 7 u. 8. 2c.	Jesaias 59. Hiob 14. Psalm 103. 2c.	Nr. 163. Gott der Vater wohn' uns bei 2c. 2c.

Möller betreibt das Bibellesen selbständig neben der biblischen Geschichte; denn auch sein erster „heilsgeschichtlicher" Kursus soll durchaus nicht die biblische Geschichte ersetzen. In wöchentlich zwei (jährlich 86) Stunden sollen in einem zweijährigen Kursus die wichtigsten Abschnitte aus der Heilsgeschichte und Heilslehre des alten und neuen Testaments neben einander gelesen werden, weil sonst der in der Schrift selbst liegende Schlüssel zum Verständnis verloren gehe.

3. Das preußische Regulativ vom 3. Oktober 1854 forderte: a. in Verbindung mit der biblischen Geschichte „Nachlesen der vollständigen Abschnitte in der heiligen Schrift" seitens der älteren Kinder in der biblischen Geschichtsstunde; b. Lesen und Erklärung der Perikopen in einer Sonnabendstunde; c. die Lesung einer Auswahl aus den Psalmen, den prophetischen Büchern und den neutestamentlichen Briefen, also wie Möller einen Bibellesekursus neben der biblischen Geschichte. Letzteres

nannte man das eigentliche Bibellesen. Es bildete, wo überhaupt in der Bibel gelesen wurde, wie bei Möller einen selbständigen Unterrichtsgegenstand neben der biblischen Geschichte, unterschied sich aber von dem Möllerschen Bibellesen durch den Ausschluß geschichtlicher Stoffe.

4. Die Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 sind wieder auf Zahns Weise, die immer Anhänger behalten hat, zurückgekommen; nur sind danach die betreffenden Abschnitte nicht im Historienbuche, sondern in der Bibel zu lesen. „In den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe fügt sich die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte aus den prophetischen und poetischen Büchern des alten Testaments, besonders der Psalmen, und aus den Schriften des neuen Testaments." In Ausführung dieser Vorschrift lesen wir Psalmen, prophetische und epistolische Abschnitte in Verbindung mit den Geschichten, welche deren historischen Untergrund bilden, um so das innere Leben der betreffenden Zeiträume kennen zu lehren, z. B. Ps. 137 und Jer. 29 bei der Geschichte des Exils, Ps. 32 und 51 bei der Geschichte von Davids Fall (*historischer* Anschluß). Von Anfang der biblischen Geschichte an schließen wir aber zugleich an die Behandlung jeder Geschichte oder eines Teils derselben einen längeren Leseabschnitt, der zwar historisch betrachtet einer andern Zeit angehört, dessen Erklärung aber in der eben behandelten Geschichte eine konkrete Grundlage hat und auf diese wiederum ein helles Licht wirft, z. B. an die Schöpfungsgeschichte Ps. 104, an Kains Brudermord Ps. 139, 1—12, an Abrams Friedfertigkeit Ps. 133 (*sachlicher* Anschluß, den Zahn nicht kennt). Möglichst enge Beziehung zwischen der behandelten biblischen Geschichte und dem zu erklärenden Bibelabschnitt machen wir uns bei dieser Auswahl zum Hauptgrundsatz.*)

§ 3. *Die Behandlung der Leseabschnitte.* — In der einklassigen Schule ist für eine sog. statarische Behandlung der Leseabschnitte keine Zeit. Deshalb muß der eben ausgesprochene Grundsatz hier um so strenger festgehalten werden. Außerdem beachten wir ein Wort Luthers: „Viel Bücher machen nicht gelehrt und viel lesen auch nicht; aber gut Ding und oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift und fromm dazu." Endlich erinnern wir uns an die oben dargelegte Bedeutung des guten Sprechens (II. Tl. S. 111). Hiernach also lesen wir den Bibelabschnitt an der bezeichneten Stelle mit Beachtung der Gliederung vor (II. Tl. S. 104), lassen ihn dann von den Schülern lesen, bezeichnen ihnen den Hauptinhalt der einzelnen Glieder und geben die notwendigsten Erklärungen und Anwendungen. Den Schluß bildet das Einlesen des Abschnittes, zunächst als stille Beschäftigung, dann als laute Arbeit.

Die eingehendere Behandlung, wie sie in den Oberklassen mehrklassiger Schulen neben jener Weise thunlich ist, wollen wir uns an einem Beispiel klar machen.

---

*) Vgl. des Verf. Geschichte des Reiches Gottes. 10. Aufl.

Ps. 23. Der Psalm wird zuerst mit Beachtung der Gliederung (V. 1—4: Gott mein Hirte; V. 5: Gott mein Gastgeber; V. 6: Welche Hoffnung ich darauf baue, daß Gott mein Hirt und Gastgeber ist) vorgelesen. — Der Psalm ist in der Überschrift als ein Psalm Davids bezeichnet. David hütete in der Jugend die Schafe seines Vaters 2c. (nach 1. Sam. 17). Er erwies sich also als ein guter Hirte. Danach hatte er in seinem Leben Gottes Güte und Barmherzigkeit reichlich erfahren. Nun will er Gott dafür preisen. Er denkt etwa: Wie ich einst ein Hirte meiner Schafe war, so ist der HErr mein Hirte; und diesen Gedanken führt er V. 1—4 weiter aus. (Wiederholung. Die Schüler lesen V. 1—4.) Was David hier sagt, das darf jeder von uns sagen.*) Deshalb bekenne ich: Der HErr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln. „Nichts" wird mir mangeln. Dieser Gedanke wird im folgenden (in poetischen Ausdrücken) auseinandergelegt: Gott weidet mich auf einer grünen Aue (Vertauschung mit synonymen Ausdrücken, aber nicht etwa Aue = Wort Gottes); er führet mich zum frischen Wasser; er erquicket meine Seele; er führet mich .... um seines Namens willen (d. h. nach V. 1: weil er der HErr und mein Hirte ist, so wird er sich auch als der HErr und als mein Hirte beweisen, vgl. 2. Tim. 2, 13); und ob ich schon wanderte im finstern Thal (d. h. nach der siebenten Bitte in allerlei Übel des Leibes und der Seele, des Gutes und der Ehre), fürchte ich 2c. — Bis dahin ist Gott unter dem Bilde eines Hirten dargestellt; die von ihm gebrauchten Aussagen sind bildlich. Sage mit den Worten des ersten Artikels, daß es uns Gott an nichts mangeln läßt: Reichlich und täglich reichet Gott dar Essen und Trinken 2c. (Wiederholung: Einlesen des ersten Gliedes 2c.)

Wir gehen also bei der Behandlung eines Leseabschnittes, wo es möglich ist, von einer anschaulichen Grundlage aus, lassen die Gliederung deutlich heraustreten und folgen bei der Erklärung dem Texte Schritt für Schritt, indem wir ihn zergliedern und in den engsten Grenzen erklären. Nachdem eine Gedankengruppe so entwickelt ist, tritt eine zusammenhängende Wiederholung ein und nach der Erklärung eines natürlichen Gliedes das wiederholte Lesen desselben. Bei der Erklärung hüten wir uns vor allem Grammatisieren, Dogmatisieren, Allegorisieren, kleinlichen Spintisieren und Kritisieren. Einer besonderen Anwendung, wie sie namentlich in früherer Zeit gegen den Schluß der Predigten und Katechesen zu hören war, bedarf es bei unserer Behandlungsweise nicht. Diese ganze Behandlungsweise selbst hat den Charakter einer Anwendung, und nur so kann ein Geist und Gemüt bildender Unterricht gegeben werden.

§ 4. Die Schulbibel. — Schon seit Jahrzehnten ist in pädagogischen Kreisen die auch von Theologen unterstützte Forderung laut geworden, den Schulkindern nicht die Vollbibel, sondern eine den Zwecken des Unterrichts angepaßte Bearbeitung derselben in die Hand zu geben, indem besonders die Stellen der Bibel, welche geschlechtliche Verhältnisse behandeln, zu Bedenken gegen den Gebrauch derselben Anlaß geben. Von anderer Seite wird dieser Forderung entschieden entgegengetreten,

*) Vgl. hierzu die 1. Fußnote auf S. 110 des II. Teils.

besonders mit dem Einwande, daß solche Bearbeitungen dazu beitragen würden, die vollständige Bibel aus dem Hause zu verdrängen. Die Frage um die Schulbibel hat noch keine endgültige Entscheidung gefunden (s. die nachstehende Litteratur); zur Zeit scheint aber die Mehrzahl der Gegner der Vollbibel ein „biblisches Lesebuch" für zweckmäßig zu halten, welches auch von der andern Seite mehrfach nicht beanstandet wird.

Litteratur zur Schulbibelfrage.

„Schulbibel." Die Bibel im Auszug, für die Jugend in Schule und Haus bearbeitet im Auftrage der Bremischen Bibelgesellschaft. Bremen 1894; Voelker u. Strack, Biblisches Lesebuch für evang. Schulen. 8. Aufl. Gera 1899; Dix, Neuere Geschichte der Schulbibel. Dresden 1898; Bähnisch, Ist eine Schulbibel notwendig, und wie muß sie beschaffen sein? Stuttgart 1892 (für Einführung); Martin, Die Schulbibelfrage. Leipzig 1898 (für Einführung); H. F. Müller, Bibel oder Schulbibel? Wolfenbüttel 1896 (gegen Einführung); Locke, Vollbibel, Schulbibel, biblisches Lesebuch? Gotha 1898 (für Vollbibel).

C. Die Perikopenerklärung.

Infolge der Bedeutung, welche die Perikopen für das gottesdienstliche Leben haben, kamen dieselben schon früh in die evangelischen Gesangbücher und mußten bei dem Mangel an Bibeln diese selbst vielfach ersetzen. Doch scheinen sie erst um die Mitte des 17. Jahrhunderts Gegenstand des Schulunterrichts geworden zu sein und wurden gar bald eine Last für Lehrer und Schüler. Denn bis in die neuere Zeit bestand in den Schulen die Sitte, daß „wenigstens die Evangelien" auswendig gelernt wurden. Dem ist nun gewehrt; und die Aufgabe, welche in den Schulen zu lösen ist, beschränkt sich darauf, daß an jedem Sonnabend die Perikopen des nächstfolgenden Sonntags den Kindern vorzulesen und kurz auszulegen sind.

Der in etwa vierzig Stunden zu behandelnde Stoff ist ein verhältnismäßig bedeutender. Daher behandelt man, zumal in der einklassigen Schule, nicht das Evangelium und die Epistel mit gleicher Ausführlichkeit (der reine einjährige Kursus), sondern a. in dem einen Jahre das Evangelium, in dem andern die Epistel ausführlicher, während man bezw. die Epistel oder das Evangelium etwa mit Wiederholung der Hauptpunkte nur lesen läßt (Übergang zum zweijährigen Kursus); b. in dem einen Jahre nur das Evangelium, in dem andern nur die Epistel (der reine zweijährige Kursus); c. in dem ersten Jahre nur das Evangelium, im zweiten nur die Epistel, im dritten aber sowohl jenes als diese (der dreijährige Kursus).

Über die Behandlungsweise können wir kurz sein. Sofern die Perikopen Geschichten sind, werden sie wie Geschichten behandelt; doch giebt man sie von einer Stunde zur andern zum Durchlesen auf, und der Lehrer erzählt sie nicht vor, sondern liest sie vor. Sofern die Perikopen lehrhaften Inhalts sind, werden sie wie Bibelleseabschnitte behandelt (s. vorher).

D. Der Katechismusunterricht.

§ 1. Die Anfänge des Katechismusunterrichts finden wir überall gleichzeitig mit der Einführung des Christentums. Die Eltern, die Priester und deren Stellvertreter, auch die Paten wurden verpflichtet, die Kinder das Vaterunser und den Glauben zu lehren. Die Zeit des Marienkultus (13. bis 15. Jahrhundert) setzte neben jene zwei Stücke das Ave Maria, und seit dem 14. Jahrhundert traten endlich, aber noch nicht allerorten, auch die zehn Gebote in den christlichen Volksunterricht. Das Erlernen dieser Stücke geschah durch Vor- und Nachsprechen.

Drei der vorgenannten Stücke (selbstverständlich nicht das Ave Maria) sah auch Luther als diejenigen an, in welchen schlecht und kurz fast alles stehe, was einem Christen zu wissen not sei, und ließ sie in der bekannten Reihenfolge die drei ersten Stellen seiner Katechismusbearbeitungen einnehmen. Wie er den Katechismusunterricht betrieben wissen will, das wissen wir aus der Vorrede zu seinem kleinen Katechismus (I. Tl. S. 13 f.). Von seinen Vorschriften beachtete man in den Schulen besonders nur die erste und zweite; so sank der Katechismusunterricht zum bloßen Gedächtniswerk herab. Dieses Übel wurde, seitdem man anfing, den Lutherschen Katechismus zu erklären und in ihn eine Masse dogmatischen Stoffes hineinzuarbeiten, noch verschlimmert. Denn jetzt mußten die Schüler außer dem kleinen Katechismus auch noch die dazu gegebenen Erklärungen und zahllose Sprüche (sog. „Beweisstellen") auswendig lernen. Bis in die neueste Zeit hat dieses Verfahren hie und da bestanden. Einiges Leben wußte man höchstens auf die Weise in den Unterricht zu bringen, daß man einen Knaben die Frage, ein Mädchen die Antwort sagen ließ, nachher aber die Sache umdrehte. Mit dieser Weise des Katechismusunterrichts verwarfen zunächst Rousseau und Basedow, dann andere den Katechismusunterricht überhaupt (I. Tl. S. 102).

§ 2. Unterdes hatte man sich längst Gedanken gemacht über eine methodische und erbauliche Behandlung des Katechismus. Ernst d. Fr. war der erste, welcher den Katechismusstoff planmäßig auf die einzelnen Klassen verteilte (I. Tl. S. 56); Francke war es, welcher im Sinne Speners der bloß gedächtnismäßigen Aneignung des Katechismuswortes entgegentrat (I. Tl. S. 66).

Wie seit dieser Zeit die nun überall eingeführten Katechismus-Bearbeitungen in der Regel verarbeitet wurden, das ergiebt sich aus einer Vorschrift der von Friedrich Wilhelm II. 1794 erlassenen „Anweisung für die Schullehrer". Nachdem in derselben empfohlen worden ist, die Kinder durch Lesenlassen und Besprechung passender biblischer Geschichten „zur Erlernung der Religionswahrheiten vorzubereiten", wird folgendes vorgeschrieben:

1. Der Lehrer liest die Frage des Katechismus, und die Kinder lesen sogleich die zu derselben gehörige Antwort. 2. Nun fängt er an, die Antwort in ihre wesentlichen Bestandteile zu zerlegen, z. B.: „Die christliche Lehre ist

eine Unterweisung zur Seligkeit durch den Glauben an Jesum Christum." Hierin liegen folgende Sätze: a. Die christliche Lehre geht dahin, daß der Mensch selig*) werden soll. b. Der Mensch weiß von selbst nicht, wie er selig werden soll. c. Er muß dazu angewiesen werden; es muß ihm gesagt werden, was zu seiner Seligkeit nötig ist; was er zu diesem Zweck thun, und was er meiden muß; wie er sich eine Hilfe, die ihm dazu angeboten wird, zu nutze machen soll. d. Die Seligkeit kann nur durch Jesum Christum erlangt werden. e. An diesen soll der Mensch glauben. Er soll die Seligkeit nicht bei sich oder andern suchen und erwarten; sondern Jesus Christus soll ihm die einzige Ursache der ewigen Seligkeit sein (Ebr. 5). 3. Um die auf solche Art stückweise vorgelegte Antwort den Kindern desto mehr einzuprägen, ist es gut, wenn er zuweilen das Gegenteil fragt, z. B.: Geht die christliche Lehre dahin, daß der Mensch reich werden soll? 2c. 4. Er muß die im Katechismus angeführten biblischen Beweisstellen immer gleich zu Hilfe nehmen, und was auswendig zu lernen aufgegeben war, sich hersagen lassen; vorzüglich aber die Kinder auf diejenigen Worte aufmerksam machen, welche eigentlich das, was in der Antwort stand, beweisen. 5. Das Wesentlichste von dem, was bei jeder Frage und Antwort auf diese Weise abgehandelt worden, muß sogleich wiederholt werden. Der Lehrer läßt die Kinder ihr Buch zumachen 2c.

Vorstehende Vorschrift gehört zu den Versuchen Friedrich Wilhelms II., die alte Rechtgläubigkeit in Preußen wiederherzustellen. Die Angriffe aber, welche der Katechismus als Schulbuch schon seit etwa dreißig Jahren erfahren hatte, konnten damit nicht zurückgeschlagen werden. Durch den Einfluß Rousseaus und Basedows wurde das altehrwürdige Buch „als für unsere Zeiten unschicklich" überhaupt aus vielen Schulen verdrängt. Statt des Katechismus gab man den Schülern etwa eine „Kleine Sittenlehre nebst Sittenversen und moralischen Erzählungen" in die Hand. Statt der Katechismussätze wurden den Kindern Sätze wie dieser eingeprägt: „Ihr dürft nur in die Gesellschaft gehen, in die euch eure Eltern mitnehmen, oder in die und wann es euch die Eltern erlauben, ihr müßt dann aber auch zur rechten Zeit wiederkommen." Statt der Gesangbuchsliederverse lernten die Kinder: „Das Glück pflegt man uns zu beneiden, und Mitleid schaffen unsere Leiden. Drum sagt das Sprichwort: es sei Neider zu haben besser als Mitleider." Statt der biblischen Geschichten erzählte man den Kindern von Franz Weiler, einem armen, aber verständigen Knaben, von dem Pferdejungen Sebastian Heller, von dem munteren Lieschen, von einem verständigen Bürger in Kalbe, von Nachbar Plümkens Ehefrau 2c.**)

*) Hier wird hauptsächlich der wahre, echte biblische Begriff des Wortes „Seligkeit" und der Unterschied zwischen „selig sein" und „glücklich sein" deutlich gemacht und gezeigt: daß Seligkeit lediglich den Zustand der Seele betreffe; daß ein Mensch, der von der Welt glücklich genannt wird, sehr unselig, und umgekehrt ein vor der Welt sehr unglücklicher ein seliger Mensch sein könne. Dieses wird aus der biblischen Erzählung vom reichen Mann und armen Lazarus (Luk. 16) erläutert.

**) Privatlektüre: Hahnzog, Kleine Sittenlehre. 1803; oder ein dem ähnliches Buch.

§ 3. Dinter war es, der ebensowohl diesen Ausschreitungen des Rationalismus als auch jener bloß „zergliedernden Katechisation" entgegentrat (I. Tl. S. 152 f.). Bei seiner Achtung des Bestehenden schloß er sich sowohl in seinen „Unterredungen" als auch in seiner für die Hand der Schüler bestimmten „Kurzgefaßten Glaubens- und Sittenlehre des Christentums" dem Lutherschen Katechismus an, freilich ganz ohne Zwang bald zusetzend, bald weglassend. „Entwicklung" des Katechismusinhaltes machten seit dem Erscheinen seiner „Unterredungen" (1806 u. 1809) auch solche Pädagogen sich zur Aufgabe, welche mit dem materiellen Inhalt dieser Unterredungen nicht einverstanden waren. Insbesondere versuchte Harnisch von seinem Standpunkt aus zu den uns schon bekannten Unterredungen Dinters ein Seitenstück zu liefern.

Probe aus Harnisch, Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus. Weißenfels 1834.

Das erste Gebot.

A. Der Text.

1. Wie lautet das erste Gebot? — Ich bin der HErr, dein Gott, du sollst nicht andere Götter haben neben mir.

2. Wie erklärt dies Luther? — Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen.

3. Wie lautet eigentlich nur das Gebot? — Du sollst keine andern Götter haben neben mir.

4. Welche Erklärung geht diesem Gebote vorher? — Die, daß der Gesetzgeber des Gesetzempfängers HErr und Gott sei.

5. Was verbietet der Gesetzgeber? — Daß man andere Götter neben ihm, dem wahren Gott, habe.

6. Ist das ein Gebot oder ein Verbot? — Ein Verbot.

7. In welches Gebot verwandelt das Luther? — In das, daß wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen.

8. Wodurch giebt er den Grad der Furcht, der Liebe und des Vertrauens an? — Durch die Worte: über alle Dinge.

9. Welcher Grad ist das? — Der höchste.

10. Wovon müssen wir, wenn wir den Worten folgen, zuerst beim ersten Gebote handeln? — Davon, daß der Gesetzgeber ein HErr und Gott sei.

11. Was verbietet dieser HErr und Gott? — Den Götzendienst.

12. Was gebietet er damit zugleich? — Daß wir ihn fürchten, ihn lieben und ihm vertrauen sollen.

B. Stoff zur ausführlichen Unterredung über das Vertrauen auf Gott.

1. Wodurch sollen wir, nach Luthers Erklärung, zum dritten beweisen, daß wir das erste Gebot befolgen? — Durch Vertrauen.

2. Warum macht Luther das Vertrauen zu Gott zu einem Hauptstück bei der Befolgung des ersten Gebotes? — Weil alle die, welche andere Götter neben Gott haben, mißtrauisch gegen Gott sind, kein rechtes Vertrauen zu ihm haben und darum sich allerlei Notbehelfe suchen.

Zusatz: Luther im großen Katechismus sagt: „Einen Gott haben, ist nichts anderes denn ihm von Herzen trauen, so daß Trauen und Glauben des Herzens beides Gott und Abgott machen. Ist Glauben und Vertrauen recht, so ist auch dein Gott recht; und hinwiederum, wo das Vertrauen falsch und unrecht ist, da ist auch der rechte Gott nicht. Denn die zwei gehören zusammen, Glaube und Gott."

3. Auf welche Worte des Textes bezieht sich demnach das Vertrauen? — Auf die Worte: „Du sollst keine andern Götter haben neben mir."

4. Was heißt jemandem vertrauen? — Sich auf jemand verlassen, von ihm Gutes, entweder für den Leib oder für die Seele, erwarten, auf ihn hoffen und sich seiner in Leiden getrösten.

5. Zu welchen Menschen haben wir das größte Vertrauen? — Zu denen, welche die Macht und den Willen haben, uns zu stützen und zu tragen, zumal wenn wir schon Beweise davon besitzen.

6. Warum dürfen wir Gott über alles vertrauen?

a. Weil er alle Macht, zu helfen, hat (Allmacht); 2. Chron. 25, 8: „Bei Gott stehet die Kraft, zu helfen und fallen zu lassen" (vgl. Ps. 90, 2).

b. Weil er stets weiß, inwiefern wir seiner bedürfen (Allwissenheit); Matth. 6, 32: „Euer himmlischer Vater weiß, daß ihr des alles bedürfet" 2c.

Harnisch bot sein Buch denjenigen Lehrern an, welche „wirklich Luthers kleinen Katechismus ihrem Unterricht zu Grunde legen wollten". Wie er das meint, lehrt uns die vorstehende Probe. Den tiefer in die Sache eingehenden Unterredungen stellt er jedesmal eine Zergliederung des Lutherschen Katechismustextes voraus, in welcher er zugleich auf die einzelnen Hauptthemata der darauf folgenden Unterredungen hinleitet. Auch mit diesen schließt er sich an den Lutherschen Katechismus an. Harnisch stellte sich aber nicht bloß in Gegensatz zu Dinter, sondern auch zu den Katechismen, welche „in alter, ängstlicher Beweissucht" zu einem Lehrstück öfters 30—40 Sprüche anführten. Die von ihm den Antworten beigefügten Sprüche „haben nicht sowohl den Zweck, die Antwort zu beweisen, als den, den Inhalt der Antwort durch einen bekannten Ausspruch noch werter zu machen". In demselben Sinne fügt Harnisch den Antworten auch Aussprüche berühmter Männer, namentlich Luthers, sowie Liederverse bei und fordert außerdem noch, daß auch ganze Lieder gelernt werden. Bei seinem Unterricht setzt er „im Christentum gebildete Lehrer voraus, welche die gegebenen Fragen zu zerteilen verstehen", und Schüler, „welche geschichtlich in das Christentum eingeleitet" sind. Doch macht er bei der Entwicklung der Katechismussätze von biblischen Geschichten nur einen sehr untergeordneten Gebrauch.

§ 4. Einen beachtenswerten Fortschritt in dieser Beziehung begründete die Katechismusbearbeitung von Jaspis: „Der kleine Katechismus Luthers, aus sich selbst erklärt, wie aus der heiligen Schrift, namentlich deren Geschichten erläutert" (Elberfeld 1850).

Probe aus Jaspis' Katechismus.

Das Eine, was not thut.

Biblische Geschichte Luk. 10, 38—42: Martha und Maria.

Jene machet sich Sorge „um vieles" 41; diese erkannte das Eine 42, Ewige 42, sucht die Gemeinschaft mit dem HErrn 39.

1. Was soll deine größte Sorge sein?

Daß ich Vergebung der Sünden, Leben (geistliches) und Seligkeit erlange.

Matth. 16, 26. Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele?

Phil. 2, 12. 13. Schaffet, daß ihr selig werdet, mit Furcht und Zittern; denn Gott ist es, der in euch wirket beides, das Wollen und das Vollbringen, nach seinem Wohlgefallen.

Joh. 3, 3. Es sei denn, daß jemand von neuem geboren werde, kann er das Reich Gottes nicht sehen.

Röm. 4, 7. Selig sind die, welchen ihre Ungerechtigkeiten vergeben sind, und welchen ihre Sünden bedecket sind.

Biblische Beispiele: Hierauf denkt der Kerkermeister Apost. 16, 30, die Pfingstversammlung Apost. 2, 37 und (?) der Jüngling Mark. 10, 17. — Der Reiche Luk. 16, 19 strebt nach Lust; der Kornbauer Luk. 12, 16 nach Gut; Nebukadnezar Dan. 4, 27 nach Ehre. Dies giebt aber keinen Frieden und vergeht. Pred. Sal. 1, 2; Hiob 1, 2.

2. Wie kommst du zu diesem Heile? 2c. 2c.

Jaspis bringt den gesamten Katechismusinhalt in 47 Lehrstücke, jedem Lehrstücke stellt er eine biblische Geschichte voraus, dann folgt in Fragen die Auseinanderlegung des Inhaltes jedes Lehrstückes, und den Beantwortungen dieser Fragen sind Bibelsprüche, biblische Beispiele, auch Liederverse, Gebete und Bibelabschnitte beigefügt. Der von Jaspis begründete Fortschritt besteht in dem reichen Hinweis auf die biblische Geschichte; aber als Grundlage eigentlicher katechetischer Entwicklung ist diese von Jaspis noch nicht nachgewiesen. Auch die bekannten Hilfsmittel von Nissen (Kiel 1852) und Materne machten von der biblischen Geschichte nur gelegentlich Gebrauch. Die „Unterredungen" von Nissen haben dieselben Vorzüge und Mängel wie dessen Unterredungen über die biblischen Geschichten (s. S. 22).

§ 5. Materne aber schlug in seiner „Glaubens- und Sittenlehre" (Eisleben 1853) einen ganz neuen Weg katechetischer Entwicklung ein: der bis dahin als „Beweisstelle" oder „Bekräftigung" benutzte, der Behandlung nachfolgende Bibelspruch wurde zur Grundlage der Entwicklung gemacht, also der Behandlung vorangestellt. Zu welch dürrer Verstandesarbeit der Katechismusunterricht bei dieser Weise, den Katechismusinhalt zu entwickeln, werden konnte, das hat J. Crüger in seinem „Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre" (Erfurt 1860) gezeigt. Übrigens ist das Buch von Materne vorzüglich und jedem Lehrer zu empfehlen, welcher in seinem eigenen Wissen und Gewissen wohlgegründet sein will.

In methodischer Beziehung interessant und lehrreich ist eine Vergleichung zwischen dem ebengenannten Buche von Crüger und dem zwei Jahre früher (Breslau 1858) erschienenen „Unterricht im kleinen Katechismus Luthers" von E. Bock.

Probe aus Bock, Katechismus.

Auf daß wir getrost und mit aller Zuversicht ihn bitten.

Es ist nichts Geringes, daß du an den Anfang oder an das Ende deines Gebetes die Worte setzest: Erhöre mich um Christi willen. Ohne Glauben an ihn, als deinen Heiland, kannst du nicht in seinem Namen bitten. Aber wenn du in deinem Herzen dich allein auf seine Gnade stützest und von Gott nur darum Erhörung hoffst, weil er dich um Christi willen zu Gnaden angenommen hat, so bittest du auch dann in seinem Namen, wenn du nicht ausdrücklich jene Schluß- und Anfangsworte in jedem Gebete aussprichst.

Nichts kann ich vor Gott ja bringen als nur dich, mein höchstes Gut; Jesu, es muß mir gelingen durch dein rosinfarbnes Blut; die höchste Gerechtigkeit ist mir erworben, da du bist am Stamme des Kreuzes gestorben; die Kleider des Heils ich da habe erlangt, darinnen mein Glaube in Ewigkeit prangt. Wenn du glaubst, daß du ohne Verdienst gerecht geworden bist aus Gottes Gnade durch die Erlösung, so durch Jesum Christum geschehen ist (Röm. 3, 24): so betest du im Namen Jesu; denn du erscheinst allezeit in dem hochzeitlichen Kleide seines Verdienstes; verachtest du aber dies Kleid, wie jener Hochzeitsgast, so hast du am HErrn keinen Teil; denn du glaubst, lebst, hoffst nicht auf Gottes Gnade um Christi, sondern um deinetwillen. Wenn wir Gott wie die lieben Kinder ihren lieben Vater bitten, so bitten wir ihn im Namen unsers HErrn; denn Christus steht dabei im Mittel; seine Gnade öffnet uns die Thüre zur Liebe Gottes; weil er den Sohn liebt, liebt er auch mich für den Sohn, der gestorben ist. Wir können nur darum getrost und mit aller Zuversicht ihn bitten, weil wir Christum zum Fürsprecher haben; denn nicht wir sind es, die da bitten, sondern es ist Christus, der durch uns bittet. Denn er hat uns geboten, daß wir uns getrost auf ihn berufen sollen, daß wir uns dreist aller Zweifel und Gedanken entschlagen und die Sache einfach vor Gott bringen, weil er's uns geheißen hat. Darum frage nicht: Wird mich Gott auch hören? Kann ich's wagen? Zage nicht; des Vaters lieber Sohn sendet dich ja; du richtest ja nur seinen Auftrag, seine Sache aus. Der Vater hat den Sohn lieb, darum richte getrost aus, was er dir befohlen hat. Darum soll ich gewiß sein, solche Bitten sind dem Vater im Himmel angenehm und erhöret; denn er hat uns durch seinen Sohn geboten, also zu beten, und verheißen, daß er uns will erhören.

Im heiligen Vaterunser treten wir nur mit solchen Bitten vor Gott, die uns der Sohn selbst in den Mund gelegt hat; es ist sein Gebet, was wir vor den himmlischen Vater bringen. Christus bittet durch uns und für uns. Aber nicht bloß das Vaterunser ist ein Gebet in seinem Namen, sondern auch jedes andere, welches wir im Glauben an unsern Mittler, als den von Gott geliebten Sohn und unsern HErrn, vor den himmlischen Vater bringen.

Probe aus Crüger, Katechismuslehre.

Nach den Worten der Erklärung bitten die lieben Kinder ihren lieben Vater getrost und mit aller Zuversicht. Wir erinnern uns der Stelle Röm. 8, 15: Denn ihr habt nicht einen knechtischen Geist empfangen, daß ihr euch abermals fürchten müßtet; sondern ihr habt einen kindlichen Geist empfangen, durch welchen wir rufen: Abba, lieber Vater (8. Trin.). Wir Christen haben eine kindliche Gesinnung empfangen; durch dieselbe werden wir getrieben dazu, zu beten: Lieber Vater! Nicht haben wir die Gesinnung eines Knechtes, eines Sklaven empfangen; ein Sklave fürchtet von seinem Herrn, daß ihm derselbe ein Übel zufüge. Wenn ein Sklave seinen Herrn um etwas bittet, so befürchtet er wegen seiner Bitte ein Übel. Wer wegen seiner Bitte ein Übel befürchtet, der bittet nicht getrost. Wir bitten getrost; wir befürchten wegen unserer Bitte kein Übel. Dann bitten wir Gott getrost, wenn wir kein Übel wegen unserer Bitte befürchten.

Die lieben Kinder bitten ihren lieben Vater nicht bloß getrost, sondern auch mit aller Zuversicht. 1. Joh. 5, 14. „Das ist die Freudigkeit, die wir haben zu ihm, daß, so wir etwas bitten nach seinem Willen, so hört er uns." Wir haben die Freudigkeit, den freudigen Glauben, daß Gott unser Gebet erhören wird. Wir bitten Gott mit dem freudigen Glauben an die Erhörung unsers Gebetes. Dieser freudige Glaube ist die rechte Zuversicht beim Gebet. Wir bitten dann mit aller Zuversicht, wenn wir mit dem freudigen Glauben an die Erhörung unsers Gebetes bitten. So zu beten, bewegt uns der Glaube an die Liebe des himmlischen Vaters.

Aus diesen Proben ersehen wir, daß Crüger, von einem einzelnen Spruch ausgehend, in streng gedankenmäßiger, elementarer Entwicklung auf den Katechismusbegriff hinarbeitet.*) Das Nachbringen der Sprüche als „Beweisstellen" verwirft er ausdrücklich, weil damit der Zweifel an der Richtigkeit der Katechismuslehre vorausgesetzt werde. Crügers Verfahren ist jedes anschaulichen Momentes bar; es ist daher ein Irrtum, wenn man meint, bei Anwendung desselben Klarheit in die Köpfe der Kinder zu bringen. Schlimmer noch erscheint es, daß bei dieser dürren Verstandesarbeit das Herz durchaus leer ausgeht. — Gewissermaßen den Gegensatz zu Crüger bildet Bock, welchem eine gedankenmäßige Entwicklung ganz fremd und die Erbauung die Hauptsache ist. Bock vermeidet die hergebrachten Definitionen grundsätzlich, „weil sie das Verständnis nicht fördern, sondern hemmen". Von einzelnen Sprüchen geht er nur dann aus, wenn nicht Erzählungen oder längere Bibelabschnitte als Ausgangspunkte und ergiebige Grundlage für die Auslegung benutzt werden können. Als „Beweisstelle" gebraucht er den Spruch auch nicht; dagegen verwendet er Sprüche, Psalmen und Lieder häufig „zur wechselseitigen Durchdringung und einheitlichen Verarbeitung mit dem Inhalt des Katechismus".

§ 6. Neben die Proben aus Crüger und Bock stellen wir nun eine Probe der von uns befolgten Weise.

---

*) Es ist ganz das nämliche Verfahren, welches Crüger bei der Entwicklung eines physikalischen Gesetzes einschlägt. S. später (VI. Kap. Abschn. D).

Probe aus F. H. Kahle, Der kleine Katechismus Luthers anschaulich, kurz und einfach erklärt. 15. Aufl. Breslau (Dülfer) 1900.

Die Frucht des Glaubens, daß Gott sei unser rechter Vater und wir seine rechten Kinder, ist die, **daß wir Gott getrost und mit aller Zuversicht bitten.**

Wie man Gott getrost und mit aller Zuversicht bittet, sehen wir an Abraham. Demselben ist eine Eröffnung über das Schicksal der Städte Sodom und Gomorra geworden. Er kennt die Gerechtigkeit des Weltenrichters. Aber eben auf diese bauend, fragt er: Willst du denn den Gerechten mit dem Gottlosen umbringen? Seine Frage hat den Sinn: Das wirst du nicht thun. Getrost also und mit aller Zuversicht auf Gottes Gnade naht er sich Gott. Wohl weiß er, daß Sodom und Gomorra böse sind; aber getrost und mit aller Zuversicht fängt er gleich an, um nur 50 Gerechter willen die Schonung der Städte zu erflehen. Gott geht auf die 50 ein. Abraham aber, dadurch ermutigt, bittet getrost und mit aller Zuversicht weiter um 45, und dann, statt 5 gleich 10 abdringend, um 40, 30, 20, 10 willen. Dabei spricht er wiederholt; Ach siehe, ich habe mich unterwunden ꝛc., er ist sich also in Demut seiner Niedrigkeit bewußt; aber getrost und mit aller Zuversicht wagt er es, selbst auf den Zorn Gottes hin. (Zusammenhängende Wiederholung.) Ähnlich beteten Jakob, das kananäische Weib, Luther u. a. getrost und mit aller Zuversicht (von den Kindern selbstständig zu zeigen); ähnlich wir, wenn wir mit den Worten des 23. Psalms beten: Der HErr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln ꝛc., oder mit einem Gesangbuchsliede: Ist Gott für mich, so trete gleich alles wider mich u. a. (Zusammenhängende Wiederholung.)

Das Gegenteil des getrosten und zuversichtlichen Gebetes ist das Gebet im Zweifel. Es ist eine Thatsache, daß viele beim Beten zweifeln. Den Mut zu einem getrosten und zuversichtlichen Gebet haben wir, wenn wir Gott bitten, **wie die lieben Kinder ihren lieben Vater** ꝛc.

Wir gehen bei der ausführlichen Behandlung eines einzelnen Katechismusstückes, wo es nur irgend möglich ist, von einer anschaulichen (biblischen) Erzählung aus, die wir nicht, wie Crüger u. a., nur anrühren, sondern zum Zweck der Einsicht in die Sache wirklich ausnutzen. Die Entwicklung und Feststellung der Katechismus**begriffe** halten wir für etwas Nebensächliches, Entbehrliches, das herkömmliche Dogmatisieren für etwas Verwerfliches. Vom Spruche, Psalm und Lied machen wir reichlich Gebrauch. Dieser ausführlichen Besprechung der einzelnen Katechismusstücke schicken wir nach dem Vorgang von Harnisch jedesmal die Gliederung und Zergliederung des betreffenden Ganzen (des Gebots, Artikels, der Bitte) voraus. Der **Kursus** ist einjährig; doch behandeln wir in dem ersten Jahre nur die Gebote, im zweiten nur die Artikel und Bitten ausführlich.*)

Der **Mittelstufe** fällt die Aneignung der beiden ersten Hauptstücke des kleinen Katechismus mit der Lutherschen Erklärung zu. Bei den bekannten Schwierigkeiten, welche die gedächtnismäßige Aneignung des Katechismus mit sich führt, muß hier auf die im vorstehenden beschriebene

*) Vgl. noch die Vorrede zu meinem Katechismus.

ausführliche Besprechung verzichtet werden. Wir beschränken uns also im wesentlichen auf die Gliederung, Zergliederung und einfachste Wort- und Sacherklärung, um so das Verständnis des Wortlautes herbeizuführen und das Memorieren vorzubereiten. Der Kursus ist einjährig.

Die Schüler der Unterstufe empfangen keinen besonderen Katechismusunterricht. Nachdem denselben aber eine biblische Geschichte durch einfache Besprechung nahe gebracht worden ist, wird ihnen auf Grundlage der Anschauung, welche die biblische Geschichte gewährt, ein Katechismussatz in ähnlicher Weise gegeben wie ein Spruch oder Liedervers. So lernen sie insbesondere die Gebote, aber außer der Reihe; und es müssen gegen Ende des Jahres einige Stunden dazu benutzt werden, um mit ihnen die Gebote der Reihe nach einzuüben.

E. Das geistliche Lied.

§ 1. Mit dem geistlichen Gesange wurde gleichzeitig das geistliche Lied durch die Reformatoren in die Schulen eingeführt. Nik. Hermann, der sangeskundige Kantor von Joachimsthal, dichtete die meisten seiner Lieder für seine Schulkinder und widmete ihnen dieselben mit den Worten:

Ihr allerliebsten Kinderlein,
Das Gesangbüchlein soll euer sein:
Es ist fein alber und fein schlecht,
Drum ist es für euch Kinder recht.
Alt' und gelehrte Leut' bedürfen's nicht,
Und die zuvor sind wohlbericht.

So entstand also schon in der Reformationszeit auch das erste Schulgesangbuch. Bei der damaligen Sangeslust des deutschen, insbesondere evangelischen Volkes ist es unzweifelhaft, daß in den neugegründeten Schulen verhältnismäßig viele geistliche Lieder gesungen und gelernt wurden, zumal man von weltlichen Liedern in den Schulen keinen Gebrauch machte. Alle nachfolgenden Kirchen- und Schulordnungen und fast alle Pädagogen fordern ausdrücklich die Pflege des Kirchengesanges. Comenius will, daß alle die Kirchenlieder, wie sie an jedem Ort im Gebrauch sind, der Mehrzahl nach den Kindern im Gedächtnis sind. Francke verlangt ausdrücklich, daß die Schüler „vom rechten Verstande" der Lieder unterrichtet werden. Das General-Land-Schul-Reglement trifft die Einrichtung, daß allmonatlich ein Lied gelernt werde. Eine Art Rückgang trat erst mit den Philanthropen und Pestalozzianern ein. Jene wußten nicht, wozu man Gesangbuchslieder in seinem Leben brauchen sollte, waren überhaupt aller Poesie abhold; diese fanden, wie für manches Gute, so auch für die Kirchenlieder keinen Raum in ihrer vorzugsweise auf die Verstandesbildung gerichteten Unterrichtsthätigkeit. Trotzdem wurde in den meisten Schulen allmonatlich oder gar allwöchentlich ein Lied gelernt („Monatslied", „Wochenlied"), freilich meistens nur, wie selbst Dinter das verlangt, „zur Übung des Gedächtnisses".

Der freien Bewegung hinsichtlich der Zahl, der Auswahl und Textgestalt der zu verwendenden Lieder wurden durch das preußische Regulativ vom 3. Oktober 1854 enge Schranken gesetzt. Es sollten aus der kleinen Zahl von achtzig namhaft gemachten Liedern dreißig nach dem Urtext memoriert werden. Dies geschah nun häufig mit einer unbeschreibbaren Roheit; und nur vereinzelt wurden Äußerungen vernommen, daß die gestellte Aufgabe unter beschränkten Schulverhältnissen unlösbar sei.*)

Nach neueren Bestimmungen sollen höchstens zwanzig Lieder zur gedächtnismäßigen Aneignung in der Regel aus dem in der betreffenden Kirchengemeinde in Brauch befindlichen Gesangbuche ausgewählt und neben diesen auch noch andere Lieder behandelt werden.

§ 2. Die Auswahl hat sich auf solche Lieder zu beschränken, „welche nach Inhalt und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind". Innerhalb des Bereichs solcher Lieder sind wiederum diejenigen zu wählen, welche im christlichen und kirchlichen Leben eine große Bedeutung erlangt haben.**) Die Auswahl der zu lernenden Lieder und Liederverse muß immer für die ganze Schule getroffen werden, damit, was auf der Unter- und Mittelstufe gelernt worden ist, auf der Oberstufe wiederholt und vertieft, und nicht noch wieder eine Unzahl von Liedern memoriert wird.

§ 3. Auf der Unterstufe werden einzelne Liederverse und etwa Versgruppen auf der anschaulichen Grundlage biblischer Geschichten gelegentlich der Behandlung der letzteren (ganz so wie Sprüche und Katechismussätze) gegeben, zergliedert, erklärt und eingeübt. Andere Verse werden als Gebetsverse gelernt. Auf der Mittelstufe wird dieses Verfahren fortgesetzt, doch kommen nun auch einige ganze, kürzere Lieder zur Aneignung. Der Oberstufe fällt die Aneignung des ganzen Pensums zu. Die eigentliche Erklärungsarbeit hat sich auch hier innerhalb der engsten Grenzen zu bewegen, und es hat der gute Vortrag seitens des Lehrers und der Schüler und die Erklärung einzelner schwieriger Ausdrücke, besonders in der einklassigen Schule, die zusammenhängende Behandlung zu ersetzen. Die letzteren denken wir uns ganz so wie die Behandlung eines Psalms (s. S. 29).

§ 4. Wie Schultz und Triebel verfahren, zeigt uns folgende Probe aus „Die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche als Grundlage zur Veranschaulichung der Geschichte der kirchlichen Dichtung für die Schule erläutert". 14. Aufl. Breslau (Dülfer) 1899.

Probe aus Schultz u. Triebel, Liedererklärung.

Martin Rinkart

(1586—1649),

der Sohn eines armen Böttchers, wurde zu Eilenburg in Sachsen geboren ꝛc.

*) Übrigens verdanken wir dieser Zeit die Hauptschrift von Thilo: Das geistliche Lied in der evang. Volksschule Deutschlands. Berlin 1855.

**) Welche sind die? S. Pomm. Blätter für die Schule 1878. April.

19.

Vielleicht 1639 gedichtet, als es R. gelungen war, die Stadt vor der drohenden Kriegssteuer zu bewahren. Eine zweimalige persönliche Fürbitte Rinkarts bei dem schwedischen Oberst war vergeblich gewesen; da ließ er zur Betstunde läuten, stimmte mit der Gemeinde das Lied an: „Wenn wir in höchsten Nöten sein" und that dann auf seinen Knieen ein brünstiges Gebet. Das rührte den Feind so, daß er die ursprüngliche Forderung ermäßigte. In der Freude darüber aber dichtete R. sein Lied.

Eigene Melodie.

1. Nun danket alle Gott
mit Herzen, Mund und Händen,
der große Dinge thut
an uns und allen Enden;
der uns von Mutterleib
und Kindesbeinen an
unzählig viel zu gut
und noch jetzund gethan.

Es werden alle aufgefordert, Gott zu danken, und zwar mit Herzen, Mund und Händen; aus dem Herzen muß der Dank kommen, wenn er Gott gefallen soll; denn der Mensch siehet, was vor Augen ist, Gott aber siehet das Herz an (1. Sam. 16, 7). Doch soll man auch mit dem Munde Gott danken, d. i. mit Lobliedern und Dankgebeten; und nicht minder mit den Händen, d. i. mit der That, wie Hanna, die ihren Sohn dem HErrn wiedergab. Warum sollen alle Gott danken? „Er thut große Dinge an uns und allen Enden." Große Dinge sind die herrlichen Beweise seiner Gnade und Freundlichkeit; an allen Enden thut er solche, d. i. überall. Er hat „uns von Mutterleib und Kindesbeinen an unzählig viel zu gut und noch jetzund gethan". Vom Anfang unsers Lebens an hat er uns so viele Wohlthaten erwiesen, daß wir sie nicht zählen können, und das hat er noch jetzund, d. i. jetzt, bis auf diese Stunde gethan.

Inhalt: Wozu fordert der erste Vers auf? — Alle sollen Gott danken mit Herzen, Mund und Händen.

Warum sollen ihm alle danken? — Er thut überall große Dinge, er hat uns vom Anfang unsers Lebens bis auf diese Stunde unzählig viele Wohlthaten zu teil werden lassen.

2. Der ewig reiche Gott
woll' uns bei unserm Leben
ein immer fröhlich Herz
und edlen Frieden geben
und uns in seiner Gnad'
erhalten fort und fort
und uns aus aller Not
erlösen hier und dort.

In diesem Verse bitten wir Gott, den ewig reichen, er wolle uns a. bei unserm Leben ein immer fröhlich Herz (Nr. 28, V. 8), b. edlen Frieden geben, c. uns in seiner Gnade fort und fort erhalten und d. aus aller Not hier und dort erlösen. Er ist der ewig reiche; denn obwohl viele Millionen Menschen und Tiere seit Jahrtausenden bei ihm in Kost gehen und niemand jemals ihm etwas gegeben hat, ist er doch nicht ärmer geworden. Ihn bitten wir um ein immer fröhlich Herz, auch in der Trübsal soll unser Herz fröhlich sein (2. Kor. 6, 10); um edlen Frieden: schon der Friede, der dem Kriege der Völker ein Ende macht, ist ein edles Gut, weil er dem Blutvergießen ein Ziel setzt; aber der Friede mit Gott, welcher

höher ist denn alle Vernunft, ist noch viel edler; er ist das höchste Gut, das ein Mensch auf dieser Erde gewinnen kann. Wir bitten weiter, Gott wolle uns in seiner Gnad' erhalten fort und fort, d. i. er wolle uns um Jesu Christi willen allezeit gnädig sein; und er wolle uns aus aller Not erlösen hier und dort; das ist dasselbe, was wir in der siebenten Bitte begehren. Hier, auf der Erde, erlöst uns Gott von vieler Not, von allerlei Übel Leibes und der Seele, Gutes und der Ehre; dort, im Himmel, werden wir aber erst von aller Not vollkommen erlöst sein (Offenb. 22, 4).

Inhalt: Was bitten wir im zweiten Verse von dem HErrn? — Wir bitten, er wolle uns: a. ein immer fröhlich Herz geben, solange wir leben, b. edlen Frieden, c. in seiner Gnade uns erhalten, d. aus aller Not erlösen.

3. Lob, Ehr' und Preis sei Gott, dem dreieinigen Gott,
dem Vater und dem Sohne als der ursprünglich war
und dem heiligen Geist und ist und bleiben wird
im hohen Himmelsthrone, jetzund und immerdar.

Nun singen wir Lob, Ehr' und Preis dem dreieinigen Gott, der im hohen Himmelsthrone sitzet (Nr. 22, V. 4), ursprünglich war und ist und bleiben wird jetzund und immerdar, d. i. dem ewigen Gotte, der am Anfang (ursprünglich) war, der jetzt (jetzund) ist und immerdar bleiben wird.

Inhalt: Was für ein Lied singen wir zum Schluß? — Wir singen dem dreieinigen Gotte, der im Himmelsthrone sitzet und von Ewigkeit zu Ewigkeit ist, ein Loblied.

Übersicht:

I. Aufforderung, Gott zu danken (V. 1).
II. Bitte um die besten Güter (V. 2).
III. Lob des dreieinigen Gottes (V. 3).

§ 5. Schultz und Triebel lehren aufs Wort merken, und das ist gut, zumal die Sprache des Gesangbuches eine keineswegs leichte ist und Gesangbuchslieder erfahrungsmäßig immer noch mit schweren sinnentstellenden Fehlern gesprochen werden. Daß sie die biblische Geschichte als Erläuterungsstoff benutzt wissen wollen, ergiebt sich aus einzelnen Andeutungen.

Ganz anders verfährt Schumacher (Lehrbeispiele. Barmen 1885). Über die schwierigsten Ausdrücke und Satzkonstruktionen schweigend hinweggehend, benutzt er als Erläuterungsmittel grundsätzlich nur die biblische Geschichte, und zwar sucht er den geeignetsten Erläuterungsstoff nicht aus dem Gesamtinhalt der letzteren, wie wir es beim Unterricht im Katechismus thun, sondern er lehnt, indem er die biblische Geschichte als Centralstoff ansieht, jedes Lied ganz an eine bestimmte biblische Erzählung oder an eine Gruppe zusammengehöriger Erzählungen, aber auch mehrere Lieder an eine Erzählung an.

Die sog. Konzentrationsidee hat hier, wie vor etwa dreißig Jahren, als man in der nämlichen Weise den Lutherschen Katechismus an die

biblische Geschichte anzulehnen versuchte, wieder einmal irre geführt. Denn ohne Künstelei läßt sich kein Lied aus nur einer Geschichte oder einer zusammenhängenden Gruppe von Geschichten erklären; ohne Künstelei läßt sich keine geeignete Auswahl der zu lernenden Lieder treffen, ohne Künstelei lassen sich nur wenig Lieder an ihren Platz bringen. Schumacher behandelt die Lieder „Aus tiefer Not schrei ich zu dir" und „Ach bleib mit deiner Gnade" je viermal, dagegen hat er kein Morgen- und kein Abendlied, das Lied, „Ein' feste Burg ist unser Gott" behandelt er in Anlehnung an die Geschichten von Elia und Christi Himmelfahrt (nicht zum Reformationsfeste) u. dgl.

Nachträge.

§ 1. Die erbauliche Seite des Religionsunterrichts. — Aller Unterricht hat nur so weit Wert, als er erziehlich wirkt. Der Religionsunterricht hat vor andern Unterrichtsgegenständen erziehliche Momente (II. Tl. S. 83 ff.). Wenn dieselben nicht zur Geltung kommen, dann ist der Religionsunterricht bloßes Gedächtnis- und Verstandeswerk; wenn sie zur Geltung kommen, dann bezeichnet man ihn im Anschluß an biblische Ausdrücke als erbaulich (1. Thess. 5, 11; 1. Kor. 3, 9 u. a.).

In früheren Zeiten pflegte man Predigten und Religionslektionen mit einer erbaulichen „Anwendung" zu beschließen. Das ist nicht richtig; sondern jede Religionsstunde muß von Anfang bis Ende Erbauungsstunde sein. Diese Forderung schließt nicht aus, daß der Unterricht seinen Charakter als Unterricht behält. Rechte Erbaulichkeit setzt Klarheit voraus, denn es giebt keine rechte Erbauung ohne Licht (vgl. Joh. 8, 12). Man kann nicht immer direkt auf das Herz und Gemüt wirken, sondern es müssen Nachdenken und Gedächtnis vielfach in Anspruch genommen werden. Alles aber muß darauf angelegt werden, „daß die Herzen von der Erden ganz zu Gott gezogen werden"; alles muß dienen zur Lehre ꝛc. (2. Tim. 3, 16); alles muß auf das Herz der Kinder fallen wie ein milder Regen, der nicht leer wieder zurückkommt (Jes. 55, 10 f.).

Die Erbaulichkeit des Religionsunterrichts hängt nicht ab von erbaulichen Phrasen, von bestimmten Modulationen der Stimme u. dergl., auch nicht von einer gewissen Lehrform,*) sondern von dem rechten Stoffe (vgl. 1. Kor. 3, 11—13) und der rechten Lehrerpersönlichkeit (I. Tl. S. 72. 80; II. Tl. S. 193 f.).**)

§ 2. Die religiösen Memorierstoffe. — Seit Pestalozzis und Dinters Zeiten ist die Masse der religiösen Memorierstoffe fort und

---

*) Ob die akroamatische Lehrform an sich der Erbauung förderlicher ist als die erotematische?

**) Wie ist die Forderung Franckes zu beurteilen, der nur „wahrhaft bekehrte" Lehrer haben wollte? Vgl. Goethes bekanntes Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt" ꝛc.

fort vermindert worden.*) Immerhin ist sie noch groß genug, um zu der Frage zu drängen: Wie ist doch die Anstrengung, mit welcher diese Stoffe gelernt werden, und der Zeitverbrauch, den ihre Aneignung fordert, zu rechtfertigen? Man wird nicht, wie das früher geschah, sagen wollen, es müsse das Gedächtnis geübt werden. Vielmehr lautet die Antwort auf jene Frage einfach so: Jeder Christ braucht in seinem an Wechsel- und Zufällen aller Art reichen Leben eine gewisse Menge von Glaubenssätzen, Sittenlehren, Sprüchen, Liedern und Gebeten als ein immer verfügbares Eigentum. Deshalb fangen wir auch schon früh an, unsere Kinder solche Dinge zu lehren, und machen sie ihnen auf anschauliche Weise in dem Maße klar, daß sich ihr Inhalt im Geiste und Gemüte für alle Zeiten festwurzelt. Das „volle Verständnis" und das innigste „Interesse für das Gemüt" erhalten die genannten Stoffe allerdings erst durch eine reiche Lebenserfahrung.**)

Für die schulmäßige Behandlung der religiösen Memorierstoffe merken wir uns folgendes: a. Auf allen Unterrichtsstufen muß derselbe Stoff festgehalten werden, so daß also auf der Unterstufe nichts gelernt wird, was nicht auf der Mittel- und Oberstufe wiederkehrt. b. Für alle Stufen muß der Memorierstoff gehörig bemessen werden. c. Derselbe muß im Unterricht selbst memoriert werden (vgl. II. Tl. S. 112 ff.). d. Er muß immer und überall gut gesprochen werden. e. Er muß aufs sorgfältigste zum Verständnis gebracht und im Verständnis erhalten werden. f. Interesse und Wohlgefallen an den genannten Stoffen findet sich um so leichter, je lebendiger das Interesse des Lehrers an religiösen Wahrheiten ist.

Lehr- und Lernmittel für den gesamten Religionsunterricht.

Die **Bibelerklärungen** von Gerlach, Dächsel, Grau, das Kalwer Handbuch; ferner H. Zeller, Biblisches Wörterbuch. 2 Bde. 3. Aufl. Berlin 1894; Riehm, Handwörterbuch des biblischen Altertums. 2 Bde. 2. Aufl. Bielefeld 1894; Kübel, Bibelkunde. 2 Bde. 6. Aufl. Stuttgart 1897.

Für den **biblischen Geschichtsunterricht** auf der Unterstufe: die Bücher von Hänel, Köhnlein, Kolde, Materne, K. Schneider, Wiedemann, Sperber, Wangemann u. a.; auf der Mittelstufe: Löhr, Schmid, Sperber, Rau, Schuler u. a.; auf der Oberstufe: Nissen, Flügge, Sperber, Witt, Kahle; Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten. 3 Bde. 11. bezw. 6. Aufl. Dresden 1898 u. 1899 (nach Herbartschen Grundsätzen); Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Präparationen nach psychologischer Methode. 2 Tle. 2. bezw. 1. Aufl. Dresden 1890 u. 1898; Nickchen, Hilfsbuch für das prüfende Verfahren in der biblischen Geschichte. 2. Aufl. Breslau 1896; Melinat, Das Bibellesen im Volksschulunterricht. Bremen 1898.

---

*) Vgl. Ernst d. Fr., die preuß. Regulative von 1854 und die Allgem. Bestimmungen von 1872, die Memorier-Tabelle in dem württembergischen Normal-Lehrplan.

**) „Manches können wir nicht verstehen. Lebt nur weiter, es wird schon gehen" (Goethe).

Die **Historienbücher** von Zahn, Preuß, Fiedler, Wendel, Brüggemann, Römheld, Henning, das Basler, Kalwer u. v. a.

Die **Bibelatlanten** von Kiepert, Dächsel, Leeder, Herkenrath, Seyffert, Ißleib u. König; die **Wandkarten** von Völter, Hergt, Leeder, E. Schäffer, Fischer u. Guthe, Kiepert, Bamberg u. a. — Zur **biblischen Geographie** sind folgende Werke für den Lehrer empfehlenswert: Völter, Das heilige Land. 2. Aufl. Stuttgart 1864; Schramm, Geographie von Palästina. 2. Aufl. Bremen 1882; Frohnmeyer, Biblische Geographie. 11. Aufl. Kalw 1892; Valentiner, Das heilige Land. Kiel 1868; J. König, Palästina. Leipzig 1855; Heilmann, Das heilige Land. Königsberg 1892; Kühn, Beiträge zum Verständnis der heiligen Geschichte. Leipzig 1869; B. Schwarz, Palästina für die Hand der Jugend. Leipzig 1897; Schneller, Kennst du das Land? 16. Aufl. Leipzig 1899; Ebers u. Guthe, Palästina in Bild und Wort. 2 Bde. Wohlf. Ausg. Stuttgart 1887; Furrer, Wanderungen durch das heilige Land. 2. Aufl. Zürich 1891.

Bilderwerke: Die Kaiserswerther Schulbilderbibel; Schreibers Wandbilder zum alten und neuen Testament; besonders aber die Schnorrschen Bilder aus der biblischen Geschichte; Naumanns Biblische Wandbilder; ferner Ehrenbergs Biblische Wandbilder; Peßlers Biblische Bilder (in vielfachem Farbendruck); Roebers Biblische Bilder zum alten Testament; Hofmanns Biblische Anschauungsbilder zum neuen Testament.

Die Hilfsmittel für den Unterricht in der **Kirchengeschichte** von Leipold, Bischoff, Helmsing, Baum, Kurtz, Hagenbach, Heidrich u. a.

Für **Perikopenerklärung:** Sperber, Hoppe (Ev.); Lang (Ep.); Crüger, Kietz, Kabisch (Ev. u. Ep.); für die **Gleichnisse:** Mangold, Berdrow; für die **Psalmenerklärung:** O. Schulze, Kietz, Schultz u. Triebel.

Die **Katechismusbearbeitungen** für die Hand des Lehrers: Nissen, Materne, Palmer, Bock, Kahle, Kolbe, Bünger, Kaftan, Schütze, Maaß, Seeliger, Baumann, Kietz, Teitge, Ambrassat, Presting, Nickchen, Leimbach, Heidrich, Stolzenburg; für die Hand des Schülers: Jaspis, Caspari, Wendel, Nesselmann, Kolde, Jacob, Leimbach; Kolbe, Hand- und Spruchbuch. 4. Aufl. Breslau 1900.

Für die Behandlung des **Kirchenliedes:** Leitritz, Grainer, Thilo, O. Schulze, Liere u. Rindfleisch; Schultz u. Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evang. Kirche erläutert. 14. Aufl. Breslau 1899; Sperber, Kurze Erklärung der 30 Kirchenlieder. 2. Aufl. Breslau 1895; derselbe, Erklärung evang. Kirchenlieder. Größere Ausg. Breslau 1895; Koch, Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges. 8 Bde. 3. Aufl. Stuttgart 1866—1876; Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied bis zum 17. Jahrhundert. 5 Bde. Leipzig 1863—1877; Sperber, Die Entwicklung des deutsch-evang. Kirchenliedes. 3. Aufl. Gütersloh 1882; Fischer, Kirchenliederlexikon. 2 Bde. Gotha 1879; Dorsch, Das evang. Kirchenlied auf seinem Segensgang durch die Gemeinde. 2. Aufl. Kalw 1898.

Theoretische Schriften über den **Religionsunterricht überhaupt:** Heine, Unterweisung im Christentum. 3. Aufl. Köthen 1876; Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht. 8. Aufl. Gütersloh 1900; Nowack, Der evang.

Religionsunterricht. 3. Aufl. Breslau 1896; L. Schultze, Katechetische Bausteine. 9. Aufl. Magdeburg 1899; Thrändorf, Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen. 3. Aufl. Langensalza 1896; v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha 1890; v. Zezschwitz, System der christlich-kirchlichen Katechetik. 2 Bde. Leipzig 1863—1874; derselbe, Die Christenlehre im Zusammenhang. 3. Aufl. Leipzig 1888; Schian, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts. Breslau 1900.

Zweites Kapitel.

Der Unterricht im Deutschen.*)

Einleitung. — „Die Schulmeister sollen Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch." So Luther in dem Unterricht der Visitatoren (I. Tl. S. 16). Nicht als ob er das Deutsche gering geachtet habe, sondern einerseits wegen der damaligen Wichtigkeit des Lateinischen, andererseits weil das Deutsche erst für die Litteratur gewonnen werden mußte. Die bedeutendste Leistung in letzterer Hinsicht sind Luthers deutsche Schriften (I. Tl. S. 19). Aus ihnen und der deutschen Predigt lernte das deutsche Kind, mochte es nun eine niedere oder höhere Schule besuchen, durch mehrere Jahrhunderte hindurch vorzugsweise die deutsche Sprache (vgl. I. Tl. S. 28). Eine „Teutsche Grammatica" erschien schon bei Luthers Lebzeiten (etwa 1534); und es ist beachtenswert, daß ihr Verfasser, Valentin Ickelsamer, verlangt, die deutsche Grammatik solle von den Schülern gelernt werden, ehe sie zu einer fremden Sprache übergingen.**) Übrigens ermahnte dieser Vorbote neuer Weisen, dem wir noch einigemal begegnen werden, daß man schreiben und reden solle, „wie es nach gemeinem Brauch lautet". Aber schon nach fünfzig Jahren konnte in einer neuerscheinenden Grammatik der deutschen Sprache (Clajus, Grammatica germanicae linguae. Leipzig 1578) der Sprachgebrauch Luthers als der allein maßgebende bezeichnet werden.

*) Litteratur: Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 6. Aufl. Leipzig 1898; H. Weber, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. 2. Aufl. von Börner. Leipzig 1891; A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig 1872; Trunk, Zur Hebung des Sprachunterrichts. Graz 1898; L. Rudolph, Praktische Anleitung zur Erteilung eines naturgemäßen Unterrichts in unserer Muttersprache. 4 Tle. Berlin 1876—1879.

**) Genauer Nachdruck von Fechner in dem Hauptwerk: Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1882.

Es ist sehr charakteristisch, daß das eben genannte Buch, die erste Grammatik des Neuhochdeutschen, in lateinischer Sprache geschrieben ist. Die Herrschaft des Lateinischen war noch lange nicht gebrochen und erhob sich in dem Jahrhundert nach Luthers Tode mit neuer Kraft (I. Tl. S. 34). Der dreißigjährige Krieg, welcher dieses Jahrhundert beschloß, stellte neben das Latein eine neue Herrin, das Französische, das übrigens beim Friedensschluß noch nicht als Diplomatensprache gebraucht wurde. So herrschte in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts an den Universitäten und hohen Schulen das Lateinische, an den Höfen und unter den höheren Ständen das Französische. Selbst Friedrich Wilhelm I. von Preußen, dieser durch und durch deutsche Mann, glaubte seine Kinder durch Franzosen erziehen lassen zu müssen. Die deutsche Sprache aber lief Gefahr, zu einer Sprache des Pöbels hinabgedrückt zu werden und ihren Charakter als Bildungsmittel der Nation zu verlieren. Erst Klopstock und Lessing brachen das Joch des Fremdländischen.

Unterdessen war in den allerdings meist kümmerlichen deutschen Schulen das Lutherdeutsch fort und fort gelernt worden; neben die Bibel waren die vielgebrauchten Erbauungsbücher eines Joh. Arnd, Scriver, Müller u. a. als Volksbildungsmittel getreten; das evangelische Gesangbuch hatte durch die wahrhaft poetischen Lieder eines Heermann, Gerhard u. a. eine wesentliche Vermehrung erfahren; auch die vielgelesenen alten Volksbücher und neue volkstümliche Schriften (Simplicissimus u. a.) halfen die hochdeutsche Sprache weiter verbreiten. Dies alles hätte nun die eben erwähnte Gefahr nicht abwenden können, wenn nicht noch von anderer Seite Hilfe gekommen wäre. Wir haben der Bestrebungen der im 17. Jahrhundert gegründeten deutschen Sprachgesellschaften zu gedenken, deren Hauptverdienst weniger auf dem Gebiete der Dichtkunst als vielmehr der Grammatik und Orthographie liegt (I. Tl. S. 40). In diesen Wissenschaften haben mehrere Mitglieder namentlich der „fruchtbringenden Gesellschaft“ Erhebliches geleistet, das Bedeutendste Schottel in seinem Werke „Von der Teutschen Haubt-Sprache“ (Braunschweig 1663). Auf Grund der Vorarbeiten Schottels konnte der Professor Thomasius in Leipzig 1687 die erste deutsche Universitäts-Vorlesung halten und ein Jahr darauf die erste deutsche Zeitschrift gründen. Von nun an erscheint die Alleinherrschaft des Lateinischen auf dem Katheder und in der Schule gebrochen; und was Ratichius schon zu Anfang des 17. Jahrhunderts, Comenius etwas später im Anschluß an Ratichius erstrebt hatte (I. Tl. S. 39. 51), das wurde allgemein als berechtigt anerkannt: Die deutsche Muttersprache ist die Grundlage alles weiteren, höheren und niederen Unterrichts, muß also in den Schulen jeder Art gelehrt und gelernt werden. Seit Klopstock, Lessing und Herder konnte an diesem Satze nicht mehr gerüttelt werden.

Wie die einzelnen der „deutschen Sprache“ zugezählten Unterrichtsfächer während des eben durchlaufenen, fast zweihundertjährigen Zeitraums und nach demselben in die deutsche Schule eintraten und daselbst gepflegt wurden, das werden wir nun sehen.

A. Die Übungen im mündlichen Ausdruck.
(Denk- und Sprechübungen, Anschauungsunterricht.)

§ 1. Trotzendorf ist der erste unter den Pädagogen, welcher den Wert des guten Sprechens erkannte (I. Tl. S. 29). Unter des trefflichen Meisters Leitung wurde das Lateinische und, soweit es in Anwendung kam, jedenfalls auch das Deutsche gut gesprochen. Da nun Sprechen und Denken sich gegenseitig bedingen, so läßt sich annehmen, daß jeglicher Unterricht Trotzendorfs die Sprach- und Denkbildung seiner Schüler gefördert habe. Nach seiner Zeit hört man die Forderung guten Sprechens nicht wieder erneuern; und es unterliegt keinem Zweifel, daß die Denk- und Sprachbildung namentlich in den deutschen Schulen durch Jahrhunderte hindurch eine sehr geringe gewesen ist.

Nächst Trotzendorf ist Comenius zu erwähnen. Zwar findet sich jene hohe Wertschätzung des guten Sprechens bei Comenius nicht, obgleich er gelegentlich den Satz ausspricht: „Das Sprechen muß sprechend erlernt werden" (I. Tl. S. 53). Allein Comenius ist der erste, welcher „Worte nur mit der Sache verbunden" gelehrt und gelernt wissen will (I.. Tl. S. 53). Auf ihn also ist die Forderung zurückzuführen, die wir heutzutage gewöhnlich so ausdrücken: Aller Unterricht muß Anschauungs- und Sprachunterricht sein. Weiter ist hervorzuheben, daß Comenius im Verfolg seines Satzes: „Allen muß alles gelehrt werden" auf der Stufe des Mutterschoßes einen Unterricht erteilt wissen will, dem das, was spätere Methodiker „Anschauungs-Unterricht" nennen und auf die Unterstufe der Schule verlegt haben, durchaus ähnlich sieht.*)

Von nun an wird das Verlangen nach „Sachen" im Unterricht immer dringender; einzelne Schulordnungen verlangten, daß bei jeder Schule ein Exemplar des Orbis pictus von Comenius sei (vgl. im I. Tl. Ernst d. Fr., Francke, Rochow, Rousseau, Basedow, Pestalozzi). Rochow und Pestalozzi bildeten die in Rede stehenden Übungen zu einem selbständigen Unterrichtsgegenstande aus, jeder in seiner Weise.

§ 2. Rochow.

Probe aus Rochow, Handbuch für Lehrer. Halle 1789.

1. Der erste Unterricht für Kinder überhaupt, und also auch für Kinder der Landleute, sei so sinnlich und angenehm als nur möglich. Der Lehrer fange nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterricht an, sondern er unterhalte das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zuallererst die Aufmerksamkeit der Kinder, lehre sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben. Er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mitteilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr gegenwärtiges Alter und Fassungsvermögen gehören.

*) Privatlektüre: Comenius, Mutterschule. Kap. IV.

Durch Unterredung lehrt man am sichersten; denn man hat durch Fragen Gelegenheit, die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu erforschen, die höchst nützliche Muttersprache gründlich zu lehren, und gewöhnt ihn, weil er antworten muß, an das bei allem Unterricht unentbehrliche Nachdenken. Über dieses lernt er verstehen, seine Gedanken über das Verstandene auszudrücken; mit einem Wort, er wird verständig.

2. Die Kantonsrevision.

Es war einmal im Kriege nötig, daß Rekruten mußten ausgehoben werden, und der Offizier ließ deswegen die Eingeschriebenen zusammenkommen. Unter diesen war einer, der weinte sehr. Schäme dich! sagte der Offizier, du bist ein treuer Unterthan und fürchtest dich, deinem Könige und dem Vaterlande zu dienen, wenn deine Dienste nötig sind? Ach Herr! sagte der Bursche, aus Furcht weine ich nicht; aber ich habe eine siebzigjährige, gichtbrüchige Mutter und eine Schwester, welche durch die Pocken blind geworden ist, und diese beiden habe ich bisher mit meiner Arbeit ernährt. Der Offizier fragte nach, ob dieses sich also verhielte, und als er es als wahr befand, ließ er den Burschen zurück. Nach zween Monaten starb die alte Mutter und kurz darauf die blinde Schwester; und nun, sobald sie begraben waren, ging der junge Bursche zum Regiment und meldete sich. Denn er sprach bei sich selbst: Nun hält mich keine andere Pflicht ab, meinem Könige zu dienen, und wenn sich der gute Offizier an mir nicht betrogen findet, so ist er gegen andere ebenso gütig, als er gegen mich gewesen ist. — Edle Gesinnungen sind an keinen Stand gebunden.

Besprechung. — L. Was steht über dieser Geschichte? K. Die Kantonsrevision. L. Habt ihr eine wohl schon gesehen? K. Ja. L. Wann denn? K. Wann die Rekruten zusammenkommen und gemessen werden. L. Wer thut denn das? K. Der Offizier. L. Warum? K. Damit er weiß, welche Soldaten werden können. L. Hier in der Geschichte steht: es war nötig — wann war es nötig? K. Im Kriege. L. Was war da nötig? K. Die Rekruten mußten ausgehoben werden. L. Was heißt das? K. Es mußten welche Soldaten werden. L. Ist jetzt auch Krieg? K. Nein. L. Was denn? K. Friede. L. Geschieht denn das jetzt auch? K. Ja. L. Warum ist denn das aber auch in Friedenszeiten nötig? K. Damit immer Soldaten da seien. L. Was that der Offizier? K. Er ließ die Eingeschriebenen zusammenkommen. L. Die Eingeschriebenen? — Wo mögen sie eingeschrieben sein? K. In der Rolle. L. Was ist das? K. Ein großes Buch. L. Was steht in diesem Buche? K. Die Namen der jungen Burschen. L. Weiß denn der Offizier, welche jungen Burschen da sind? K. Ja. L. Weiß er denn ihre Namen auch? K. Ja. L. Woher? K. Wenn der Offizier kommt, so schreibt sie der Pfarrer ein, und jener weiß also die Namen. L. Wozu also dies große Buch? K. Damit er die jungen Burschen kenne 2c.

L. Unter der Geschichte steht ja wohl auch etwas? K. Ja: edle Gesinnungen sind an keinen Stand gebunden. L. Was heißt edle Gesinnungen? K. Gute Gesinnungen. L. Was heißt das: sind an keinen Stand gebunden? K. Die kann jeder Stand haben. L. Was heißt das: jeder Stand kann sie haben? K. Alle Menschen. L. Der Offizier war wohl nicht gut gesinnt? K. O ja.

L. Aber der junge Bursche? K. Auch der. L. Wie so? K. (zeigen der Reihe nach verschiedenes Gute von ihm an). L. Wer von beiden war nun gut gesinnt? K. Alle beide. L. In jedem Stande, meint ihr, kann man gut gesinnt sein; also könnt ihr auch wohl gut gesinnt sein? K. Ja. L. Wenn ein Kind dächte, seinem Lehrer Freude zu machen, was hätte das für Gesinnungen? K. Gute Gesinnungen. L. Sagt mir doch mehrere Beispiele! K. Seinen Eltern keinen Verdruß machen. L. Noch mehr! K. Freundlich gegen andere Leute sein. L. Das kann ja aber wohl nichts helfen? K. Ja. L. Was denn? K. Die Leute sind einem wieder gut. L. Läßt sich aus der Geschichte sonst noch was lernen? — Die Kinder geben der Reihe nach noch verschiedenes an.

Rochows gesamter Unterricht ist, wie wir schon wissen, wesentlich Verstandesbildung, Denkübung, Sprechübung. Damit die Kinder verständig werden, sollen schon vor Beginn des Bücherunterrichts Sprechübungen über bekannte auf die Sinne wirkende Gegenstände angestellt und diese Übungen auf den oberen Stufen des Unterrichts bis zur Entwicklung „der abstraktesten Begriffe" fortgesetzt werden (1. Tl. S. 111). Auf den oberen Stufen des Unterrichts erscheinen diese Sprechübungen auch in der Gestalt der Zergliederung von Lesestücken, auf welche Rochow ein sehr großes Gewicht legte. Es wird bezeugt, daß sich in Rochows und seiner Anhänger Schulen große Mundfertigkeit, Klarheit in der Darstellung, Leichtigkeit in der Auffassung und große Lernfreudigkeit gefunden habe.

Als Hauptvertreter und Weiterbildner der Rochowschen Richtung sind Krause und Zerrenner zu nennen.

§ 3. A. Probe aus dem „Buch der Mütter". Zürich 1803.*)

Die Kunstkraft, die Kinder reden zu lehren, ist bei der größten Volksmenge höchst beschränkt. Viele Weiber, die ihr Maul über alles, was im Himmel und auf Erden ist, weit aufthun, sind nicht im stande, dem Kinde drei oder vier Teile des Auges, der Nase und des Mundes zu benennen. Über das Fremdartigste wissen sie dir ganze Stunden lang in den Tag hinein zu schwatzen, aber über das meiste, was zur Bildung des Kindes das Wichtigste ist, ob es ihnen gleich vor der Nase liegt, haben sie weder Sprache noch Rede. Es ist eine traurige Wahrheit, aber es ist Wahrheit: die Masse des Volkes hat die Sprachkenntnisse nicht, die es fordert, ein Kind reden zu lehren; es ist eine traurige Wahrheit, aber es ist Wahrheit: die Mütter im Lande können ihre Kinder nicht reden lehren, und die geschwätzigsten im Lande können es am allerwenigsten. Die Übel sind unermeßlich, daß es also ist; aber gottlob! die Mittel, diesen Übeln abzuhelfen, sind auch in eben dem Grade leicht, als die Übel groß sind.

Was die Kunst selbst hervorbringen und vollenden mußte, um diesen Bedürfnissen der menschlichen Bildung ein Genüge zu leisten und die Mütter in den Stand zu stellen, ihre Kinder im ganzen Umfange des Wortes reden zu lehren, ist durchaus hervorgebracht und vollendet; die Sprache ist da, sie ist bei

*) Dieses Buch ist nach seinem größeren Teil von Krüsi, nach seinem kleineren von Pestalozzi abgefaßt. Das nachstehende Stück ist unzweifelhaft von Pestalozzi.

allen Völkern da, sie ist gebildet da. Das, was mangelt, ist eine Anleitung für Mütter, welche sie in den Stand stellt, von dem Punkte an, bis auf welchen Not, Bedürfnis und Umstände sie für diesen Zweck, ihre Kinder reden zu lehren, allgemein ausgebildet haben, lückenlos vorzuschreiten; es fehlt ihnen eine Anleitung, diesen Punkt, als den Anfangspunkt, ihre Kinder reden zu lehren, in seiner ganzen Ausdehnung anzuerkennen und in seiner ganzen Kraft zu benutzen.

Mütter! das Buch, das ich euch in die Hand gebe, hat keinen geringeren Zweck, als euch in den Stand zu setzen, eure Kinder über den menschlichen Körper, seine Teile, ihre Beschaffenheiten und Verrichtungen bestimmt reden zu lehren; es soll euch in den Stand setzen, mit eben dieser Bestimmtheit die Übung im Reden über alle Gegenstände auszudehnen, die im Sinnenkreise des Kindes liegen und seine Aufmerksamkeit rege machen und rege machen sollen.

Und Mutter! auch in der Leitung der Kraft des Kindes zum Reden hast du am Faden dieses Buches nichts anderes zu thun, als was du in Absicht auf die Eindrücke, die ihm durch seine Augen zum Bewußtsein gebracht werden, schon gethan hast. Wenn du einsiehst, daß es wesentlich ist, den Eindruck der für die Bildung seiner Kenntnisse wichtigsten Gegenstände, die ihm täglich vor Augen stehen, tief einzuprägen, so kann es nicht fehlen, du mußt ebenfalls begreifen, daß es wesentlich ist, das Kind zu lehren, sich über diese Gegenstände bestimmt auszudrücken; und wenn du einsiehst, daß es für die Bildung des Kindes wichtig ist, daß du es auf deinen Armen zu den Gegenständen, die seine Aufmerksamkeit vorzüglich reizen sollen, hintrageſt und es dieselben genau ansehen macheſt, so begreifst du ebenso leicht, daß du es lehren mußt, sich über diese Gegenstände bestimmt ausdrücken zu können. Thu dieses, lehre es am Faden dieses Buches an jedem Gegenstande, den du ihm im Hause, im Felde und im Garten zeigeſt, seinen Namen, seine Eigenschaften, seine Form, sein Thun u. s. w. bestimmt benennen, und fahre dann fort, es auch auf die Nähe und Ferne, die Anzahl und Größe der Gegenstände aufmerksam zu machen und ihm auch für diese Verhältnisse und Beziehungen Namen zu geben, und benutze zu diesem Endzwecke die Anschauungslehre der Zahl- und Maßverhältnisse, deren Anfangsübungen dir so leicht sind als das Zählen deiner fünf Finger.

Durch diese vereinigten Maßregeln wird es dir nicht fehlen, du wirst dein Kind mit Sicherheit dahin erheben, sich über alle Arten sinnlicher Gegenstände mit der größten Bestimmtheit ausdrücken zu können.

Aber der Kreis der Gegenstände, über den es reden hört, und über den es reden lernen muß, geht weiter. Dein Kind liebt, es denkt, es vertraut, es will es sagen können, es muß es sagen können, daß es liebe, daß es denke, und daß es vertraue.

B. Inhaltsangabe des Buches von Graßmann: Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesamten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen. Berlin 1825.

1. Namen der Dinge. 2. Ganzes und Teile des Ganzen. 3. Zahl der Dinge. 4. Ort, Stellung, Lage. 5. Licht, Farbe. 6. Gestalt. 7. Größe. 8. Richtung. 9. Schall. 10. Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch und Geschmack. 11. Ruhe und Bewegung. 12. Zusammenhang der Dinge. 13. Zeit.

C. Inhaltsangabe des „Entwurfs für den Anschauungsunterricht" in Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. III. Teil. Stuttgart 1822.

1. Das Schulzimmer und was in demselben ist, wird betrachtet, die Gegenstände werden a. ohne, b. mit Bestimmung aufgezählt, ihr Gebrauch, ihre Farbe, ihre Form, ihre Teile, ihr Material 2c. angegeben.

2. Dann wird die Schule nach ihrem Zwecke, nach vorhandenen Lehrmitteln und übrigen Bedürfnissen der Schüler zum Lernen, sowie nach deren Gebrauch besprochen. Dasselbe geschieht mit den im Menschen liegenden Mitteln, sich Kenntnis zu sammeln, mit der Sprache, resp. ihrer Wichtigkeit für das gesellige Leben, mit dem Verhalten der Schüler.

3. Der menschliche Körper wird nach seiner äußeren Beschaffenheit, nach seinen einzelnen Hauptteilen und deren Gebrauch besprochen; ebenso werden die Bedürfnisse desselben namhaft gemacht.

4. Den vierten Gegenstand bildet das Familienleben, die Thätigkeit und der Beruf der Eltern, die Geschwister, deren Bedürfnisse, die Dienstboten, die Pflichten der Kinder.

5. Der fünfte Gegenstand ist das elterliche Haus; äußere Gestalt desselben, innere Teile, Teile dieser Teile, Scheunen; Ordnung im Hause; Pflichten der Kinder in Beziehung auf diese Ordnung.

6. Als Gegenstand sechster Übung gilt das Dorf (die Stadt): Gebäude, ihre Beschaffenheit, ihre Verschiedenheit, ihr Zweck, Bewohner der Häuser, ihre Verschiedenheit nach Alter, Gewerbe, Vermögen, Beruf, Wohlsein; Kirche, ihre Bestimmung, was in ihr geschieht, ihr Inneres 2c.

7. Der Garten: Beschreibung desselben nach seinen Hauptteilen: Bäume, Kräuter, Blumen, Teile des Baumes, Arten der Bäume; Gesträuche; ihre Ähnlichkeit mit den Bäumen; Kräuter, ihr Unterschied von den Bäumen und Gesträuchern, Blumen 2c.

Gleiche Übungen finden statt über:

8. Wiesen, Äcker, Weinberge;
9. Wald;
10. Berge, Hügel, Thäler;
11. Wasser, Quelle, Bach, Fluß;
12. Markung;
13. Lebendige Geschöpfe, Tiere;
14. Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne;
15. Veränderungen in der Natur: Tages- und Jahreszeiten;
16. Die Natur im allgemeinen und der Mensch.*)

D. „Anweisung für Erteilung des Unterrichts" in Diesterwegs Wegweiser. Essen 1834.

Wirklich reale Gegenstände werden den Sinnen der kleinen Kinder vorgeführt, sie werden angeschaut und betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, wird besprochen. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder, er bedient sich des Frage-Unterrichts, und die Schüler sprechen in bestimmter,

*) Nach Ludwig, Grundsätze und Lehren. Bayreuth 1853.

scharfer Weise, in einzelnen Sätzen, mit deutlichen, scharfen Accenten. Sehen, Hören und Sprechen fällt in eins zusammen. Die Entfesselung der Sprachkraft ist äußerlich die Hauptsache. Darum wird keine Halbheit des Ausdrucks, kein undeutliches Sprechen, kein Antworten mit halber Stimme oder in einzelnen Wörtern geduldet. Bezeichnungen, welche die Schüler nicht kennen, werden ihnen gesagt, nachdem sie die lebendige, unmittelbare Anschauung des Merkmals oder des Dinges in der Mannigfaltigkeit (dem Komplexus) der Merkmale erlangt haben. Erst die Sache, dann das sie bezeichnende Wort! Sprechen der einzelnen und Sprechen im Chor oder bankweise kann mit einander abwechseln. Von dem einzelnen Schüler läßt man einen vorgeschriebenen oder entwickelten Satz so lange nachsprechen, bis der Ausdruck vollkommen da ist, dann wiederholen ihn alle Schüler im Chore. Das logische Hauptwort muß scharf hervortreten. Gut ist es, wenn man sich dabei der Zeichen bedient, nach dem Grundsatze: möglichst wenig gesprochen, nicht Entbehrliches. Der Lehrer hat natürlich alle im Auge.

In vorstehendem haben wir die Grundlage alles dessen, was die Folgezeit als Anschauungsunterricht an das Licht gebracht hat (A); eine Bezeichnung des Stoffes, der gewöhnlich verarbeitet worden ist, und der Anordnung desselben (B. C); die Anweisung eines trefflichen Methodikers für die Behandlung des Stoffes im einzelnen (D).

Zwei Hauptrichtungen des Anschauungsunterrichts bilden sich früh heraus. Die einen hatten mehr „die Kraft des Kindes zum Reden" (die formale Bildung) im Auge, während die andern den Hauptnachdruck auf das anzueignende Material legten (v. Türk 1811, Harnisch 1814, Graßmann 1815; Graser 1817, Denzel 1822, Diesterweg 1827). Jene ordneten den Stoff logisch, wie Graßmann; diese sachlich, wie Denzel. Pestalozzis Versuch, von dem menschlichen Körper auszugehen, wurde von keinem nachgeahmt (später jedoch von Wiedemann in seinen „Präparationen für den Anschauungsunterricht").

Dagegen fand eine Forderung des „Redenlehrens über sittliche Gegenstände" seine Fortbildung durch Denzel, welcher bestimmt den formalen, materialen und religiösen Gesichtspunkt unterschied.

Der religiöse Gesichtspunkt, sowie er in diesem Buche in unmittelbarer Verbindung mit dem formalen und materialen Zwecke erscheint, ist in keinem der erschienenen Elementarbücher für die ersten Anschauungen festgehalten; vielmehr wird der Unterricht in der Religion, wenn man es ja für nötig findet, auf dieser untersten Stufe einen solchen zu erteilen, besonderen Lektionen zugewiesen. Nur in der Vereinigung des formalen, materialen und religiösen Gesichtspunktes erweist sich dieser Unterricht als Stammunterricht alles folgenden Unterrichts.

Diese Forderung, daß der Anschauungsunterricht „Stammunterricht" sein müsse, wurde seit Denzels Zeiten vielfach wiederholt. Allein es wollte nicht gelingen, die mühsamen Lese- und Schreibübungen und noch weniger den Rechen- und Religionsunterricht jenem Stammunterricht einzufügen; und einigen von den auf diesem Gebiet thätigen Schriftstellern schrumpfte der Stammunterricht alles Unterrichts zu dem Stamm-

unterricht der Weltkunde zusammen (Harnisch, Nacke u. a.). So war und blieb der Anschauungsunterricht ein Unterrichtsgegenstand neben den andern Unterrichtsgegenständen; und endlich erhob man die schwere Anklage gegen ihn, daß er „weit mehr eine Übung des Sprechens, wenn auch des geistlosesten, als eine Übung der Sinne" sei (v. Raumer).

Anfangs der fünfziger Jahre wurde der unstreitig mit vieler Liebe und Sorgfalt gepflegte Anschauungsunterricht als besonderer Unterrichtsgegenstand von vielen Seiten, namentlich auch amtlich, ganz verworfen. Und wenn auch Hilfsmittel für denselben noch fort und fort erscheinen, so kann man doch als die gegenwärtig herrschende Ansicht folgende bezeichnen.

Wir fordern den Anschauungsunterricht als das Erste des Elementarunterrichts und verbinden ihn organisch mit dem gesamten Sprach- und Schulunterricht. Es giebt noch Pädagogen, welche dem nicht beistimmen. Sie geben den Anschauungsunterricht in gesonderten und besonderen Stunden. Wir thun das nicht. Der Grund für unser Handeln ist einfach der: wir fordern, daß der Sprachunterricht mit der Anschauung, der Rechenunterricht mit der Anschauung, daß Geographie mit der Anschauung beginne, mit einem Worte, daß aller Unterricht Anschauungsunterricht sein soll. Wir fragen nun mit Recht: Wenn aller Unterricht Anschauungsunterricht ist und sein soll, wozu noch extra Anschauungsunterricht in besonderen Stunden? Uns ist der Anschauungsunterricht keine Disziplin, sondern ein Prinzip. (Kehr.)

§ 4. Alle Bearbeiter des Anschauungsunterrichts, auch wenn sie das Hauptgewicht auf den materiellen Zweck legten, haben sich doch stets die Sprachbildung der Schüler zur besonderen Aufgabe gemacht. Vielfach mögen die angestellten Übungen in geistlose Sprechübungen ausgeartet sein. Aber das wird sich nicht leugnen lassen, daß der Anschauungsunterricht, wenn er sonst nur verständig erteilt wurde, für die Sprachbildung kleiner Schüler von Wert gewesen ist. Es fragt sich nun, ob wir ohne besonderen Anschauungsunterricht ebensoweit kommen können. Dies ist unzweifelhaft. Denn wir erteilen gegenwärtig den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben nicht anders, als daß wir in demselben eine Menge derjenigen Anschauungs- und Sprechübungen, die sonst in besonderen Stunden vorgenommen wurden, aufnehmen. Wir erstreben bei der Behandlung des Fibel- und Lesebuchstoffes nicht nur die Aneignung des Inhaltes, sondern zugleich die sog. formale Bildung im Denken und Sprechen. Von allem Unterricht verlangen wir, daß er anschaulich erteilt werde und volle Einsicht bewirke; und nicht nur bei der Bewirkung der Einsicht, sondern bei jeder Art des Lehrens, in allen Lektionen und durch alle Klassen hindurch halten wir auf gutes Sprechen (II. Tl. S. 108 f.).

In diesem Sinne schreiben die Allg. Bestimmungen folgendes vor:

Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Lese-Unterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen.

Ihre Stoffe nehmen sie auf der Unterstufe von den einfachsten und den Kindern zumeist bekannten Gegenständen, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dergl., auf der oberen von den Sprachstücken des Lesebuchs. Ihr formelles Ziel ist, fortschreitend auf den verschiedenen Stufen, die Befähigung des Schülers zu richtiger und deutlicher Aussprache jedes einzelnen Wortes und zum freien Ausdruck seiner Gedanken im einfachen Satze, die Befähigung zum korrekten und sicheren Ausdrucke im zusammengesetzten Satze unter Überwindung der gewöhnlichen Fehler im Gebrauche der Wortformen und in der Satzbildung, und endlich die Befähigung zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken.

Lehr- und Lernmittel.

Die Bücher von Türk, Harnisch, Graßmann, Scholz, Denzel, Diesterweg, Wurst, Nacke, Knauß, Harder, Klauwell, Lutz, Wiedemann, Jäger u. a. (sämtlich für die Praxis); ferner Schlotterbeck, Sinnenbildung. Glogau 1860; Jütting, Kritische Geschichte des Anschauungsunterrichts (in dessen Sprachl. und pädagog. Abhandlungen. I. Bd. Aurich 1868); K. Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. 3. Aufl. Leipzig 1887.

Wilkes Bildertafeln für den Anschauungsunterricht; Schreibers Bildertafeln zum Anschauungsunterricht; die Winkelmannschen Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht; Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht; Kehr-Pfeiffers Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Speckterschen Fabeln; Lehmann-Leutemanns Tierbilder; Fröhlich u. Schmitzbergers Tierbilder; die Schulzschen Wandbilder für Schule und Haus.

B. Der Unterricht im Lesen.

§ 1. Schreiben und Lesen lernte im Mittelalter nur selten ein Laie. Als Bonifatius das Christentum in Deutschland begründete, und noch weit über diese Zeit hinaus, galt das Schreiben als eine geheime Kunst. Walther von der Vogelweide verstand sie nicht. Erst gegen Ausgang des Mittelalters wurde zunächst das Lesen, dann das Schreiben allgemeiner. Beide Künste wurden in den Schreibschulen auch von solchen gelernt, die nach einer gelehrten Bildung nicht strebten (I. Tl. S. 7). Luther und Bugenhagen, welche um die Gründung der Volksschule im evangelischen Deutschland das wesentlichste Verdienst haben, hielten, weil sie sich die Schule nicht anders als in engster Verbindung mit der Kirche dachten, von jenen beiden Künsten zunächst nur das Lesen für notwendig; aber jeder sollte es können. Anders war es mit dem Schreiben. Allerdings wurde dies schon in der württembergischen Kirchenordnung sowohl für die Knaben als die Mädchen verlangt, und keine Schulordnung späterer Zeiten hat in dieser Forderung nachgelassen. Allein als ein wesentliches Bildungsmittel ist das Schreiben erst im 19. Jahrhundert erkannt worden; und noch heute ist die Kunst des Schreibens nicht so allgemein als die des Lesens. Wir gehen auf das letztere zunächst ein.

§ 2. Die Buchstabiermethode.

Ehe die Kinder in das ABC- und Syllaben-Büchlein geführt werden, soll sie der Präceptor zum rechten Aussprechen der Buchstaben anweisen, auf solche Maß, daß er ihnen die Vocales a, e, i, o, u, y etlich mal vorsage und eines nach dem andern, bis sie es richtig können, nachsprechen lasse, zumal aber bei denen, da es anstehet, anhalte; jedoch so bei einem und andern das vitium schwerlich zu korrigieren wäre, die andern nicht darüber versäume, sondern unter der Hand mögliche Verbesserung versuche; sodann dergleichen mit denen Konsonantibus, wie sie in der Ordnung folgen, thue und endlich das ganze ABC zusammennehme.

Hierauf werden die Buchstaben bekannt gemacht, in folgender Maße und Ordnung: nämlich, der Präceptor fähet an von den Vocalibus und schreibet zuerst das a auf eine gegen die Kinder gestellte Tafel, daß sie es alle sehen können, oder wenn eine Tafel vorhanden, darauf dieselben schon gemalet sind, weiset er sie drauf und saget, wie der Buchstabe heiße. Schreibet darauf selbigen sieben- oder achtmal an und nennet ihn allezeit darbei, tritt darauf zu den Kindern und heißet sie mit ihren Fingern oder Griffeln auf denselben Buchstaben in ihrem Täfelein oder Büchelein zeigen, sagend: das sei eben der Buchstab, den er ihnen an der Tafel gewiesen, und heiße der erste, der andere, der dritte und so fortan.

Er muß aber unter dem Fürsagen von einem Kinde zum andern, ja von vieren zu vieren, gehen und sehen, ob sie recht aufweisen, und wo er Mangel findet, ihnen den Finger führen, zu welchem Ende denn die Bänke also zu setzen sind, daß er zwischen hingehen und zu allen kommen könne; oder wo er etliche hat, die schon angeführet sind, kann er dieselben zwischen die Incipienten setzen und ihnen im Draufzeigen forthelfen lassen, bis sie ein wenig geübet werden, welches auch hernach bei der Anweisung zum Lesen zu beachten ist. Darauf tritt er wieder zur Tafel und spricht zuvor angeschriebene Buchstaben nochmals etwa drei- oder viermal nach einander aus, jedoch, daß er immer seine Augen auf die Kinder und ihre Finger oder Griffel habe, fähet hernach von dem obersten und besten an und lässet ein Kind nach dem andern die eine Zeil zusammengeschriebene Buchstaben nach einander aussprechen, gehet immer bei ihnen herum und regieret ihnen die Hand, wenn sie etwa damit irren.

Wenn sie nun damit fortkommen können, schreitet er zum e und verfährt eben wie mit dem vorigen, alsdann zum i und so fortan; und wenn die Vocales begriffen sind, nimmt er die Konsonantes auf dergleichen Art in der Ordnung nach einander vor, bis sie das ganze Alphabet lernen.

Darauf folget das andere Alphabet in dem Syllaben-Büchlein, welches der Präceptor gleichfalls vorsaget und es die Kinder nachsagen lässet, bis sie die Buchstaben alle richtig können; den dritten Punkt aber von den Diphthongis oder zweilautenden Buchstaben sparet er bis in den 14. Punkt des Syllaben-Büchleins; wie auch die Versal-Buchstaben im 5. Punkt, so gebraucht werden, wenn sich ein neuer Vers anfähet, so lang, bis die Kinder anfahen zu lesen, zurückbleiben. Endlich versuchet er, ob sie aus den zwei Sprüchen im 6. Punkt alle Buchstaben nennen können; und wenn er etwa noch Mangel befindet, muß er die unbekannten Buchstaben im ABC noch fleißiger treiben. Sonsten ist

nicht nötig, daß er die Buchstaben auch durch die folgenden Syllaben lässet hersagen; sondern wenn sie solche nun richtig können, schreitet er darauf zum Buchstabieren.

Das Buchstabieren aber wird also getrieben: Der Präceptor saget im Anfange die ersten Syllaben drei- oder viermal fein deutlich vor, als b — a, ba, b — e, be, b — i, bi, b — o, bo, b — u, bu, lässet darbei die Kinder sowohl drauf sehen als mit den Fingern oder Griffeln richtig drauf weisen; und wo sie irren, führt er ihnen die Hand.

Darauf lässet er die Besten anfahen und ihm nachbuchstabieren, hernach die andern, und wo sie stecken, hilft er ihnen sobald drein.

Wenn sie nun diese Zeile gefasset, verfährt er mit der andern Zeile auch also und saget ihnen darneben, daß man das c vor dem a, o und u wie ein k, vor dem e, i und y aber wie ein z aussprechen müsse. Dafern aber diese Zeile wegen Veränderung des Aussprechens möchte zu schwer sein, versparet er sie bis zuletzt, oder wenn er diesen Punkt zum andernmal buchstabieren läßt.

Eben auf solche Maße verfähret er mit den übrigen Zeilen, schreitet darauf zum 8. Punkt und buchstabieret eine Zeile noch einmal vor und lässet die Kinder folgen. Wenn dieses eine Zeit lang geübet, nimmt er hernach auf einmal 3 oder 4 Zeilen vor und verfähret auf jetzt erzählte Weise, und wenn sie nun ziemlich fortkommen können, nimmt er auf einmal noch mehr Zeilen vor, und ist alsdann nicht mehr vonnöten, daß er selbsten vorbuchstabiere, sondern er lässet solches die Kinder, und zwar anfangs die besten und nachher geringere thun.

Ehe er zum 14. Punkt im Syllaben-Buch schreitet, soll er aus dem dritten die Diphthongos oder zweilautenden Buchstaben an die Tafel schreiben, solche zeigen und vorsagen, zumalen aber genau weisen, wie das ä, ö, ü, y recht zu unterscheiden, ingleichen das ü, u, i; item ei, eu, ew auszusprechen sei, und verfähret also darauf bis zum Ende des Syllaben-Büchleins.

(Aus dem Gothaischen Schul-Methodus. 1642.)

Wie der ganze „Schul-Methodus", so steht auch diese ihm entnommene Anweisung zum Lesenlernen unzweifelhaft auf der Höhe der Zeit. Jahrhunderte lang ist das Lesen in den Schulen im wesentlichen so gelehrt worden. Zunächst lernten die Kinder, und zwar meist schon im elterlichen Hause, die Buchstabennamen in der Reihenfolge des ABC; dann machte man sie mit den entsprechenden gedruckten Zeichen bekannt; nachher lernten sie gedächtnismäßig das b—a, ba ꝛc., das sog. Buchstabieren; endlich kamen sie auf dem Wege unbewußter Abstraktion unter vielem Raten und Stümpern zum Lesen. Im Gefühl der Mängel dieser Methode nahm man auf Verbesserungen derselben Bedacht. Comenius versuchte, wie in neuerer Zeit O. Schulz u. a., das Lernen der Buchstaben durch daneben gedruckte entsprechende Bildchen zu erleichtern. Basedow änderte die Buchstabennamen ef, ha, ka, el ꝛc. in fe, he, ke, le ꝛc. um und ging in seinem Bestreben, das Lernen leicht und angenehm zu machen, so weit, daß er die Buchstaben aus Kuchenteig backen ließ. Pestalozzi ließ zunächst lange Zeit aus dem Kopfe buchstabieren und bemühte sich um Aufstellung eines möglichst lückenlosen, um den Sinn der

gebildeten Lautverbindungen unbekümmerten Fortschrittes. Außerdem ist, wie es scheint, auf ihn die Erfindung der gebräuchlichsten Lesemaschine zurückzuführen. Er klebte die Buchstaben, jeden besonders, auf steifes Papier, ließ dann zunächst die Vokale lernen und übte nun die Kinder, indem er immer ein Konsonantentäfelchen mit einem Vokaltäfelchen verbunden vorzeigte, im Lesen der Silben.

Bis auf den heutigen Tag hat die vielgeschmähte Buchstabiermethode ihre Freunde, ja ihre Verteidiger; und selbst jüngere Lehrer haben sich, obgleich sie als Seminarzöglinge zum Gebrauch einer andern Methode angeleitet wurden, später der Buchstabiermethode zugewandt.*) In Preußen ist ihre Anwendung verboten; und wenn in Württemberg, wo zur Zeit die Schreibleſemethode in Anwendung kommt, mit Genehmigung des Bezirksschulinspektors auch eine andere Methode angewendet werden kann, so ist wohl an die Buchstabiermethode nicht zu denken. Übrigens wird diese erst mit der fortschreitenden psychologischen Bildung der Lehrer gänzlich aus den Schulen verschwinden.

§ 3. Die Lautiermethode.

Die Lautiermethode geht davon aus, daß die Schüler zu der Fertigkeit gelangen, alle in der Sprache vorkommenden einfachen Laute, sowie ihnen die einfachen Zeichen derselben vorgelegt werden, mit ihrem Mundinstrument schnell anzugeben, und unterscheidet also Laut, Buchstabe und Buchstabennamen aufs deutlichste.

Durch sieben Stufen wird der Schüler erst zum langsamen, elementarisch richtigen und dann zum geschwinden Lesen geführt.

Auf der ersten Stufe lernt das Kind alle Sprachlaute und deren Zeichen kennen und jeden Laut rein angeben.

Auf der zweiten Stufe werden zwei Laute verschiedener Art, nämlich ein Mitlaut und ein Grundlaut verbunden, indem bald jener, bald dieser voransteht.

Auf der dritten Stufe lesen die Schüler solche Wörterchen, die vor und hinter dem Grundlaut einen Mitlaut haben, und zwar einsilbige und mehrsilbige.

Auf der vierten Stufe wird das Kind im Lesen von Wörtern a. mit unechten Buchstaben, als y (i), c (k), c (z), qu (kw), x (ks), ph (f); b. mit Dehnungszeichen, als aa, ah, ee, eh, ie ꝛc.; c. mit Schärfungszeichen, als pp, mm, tt, ck ꝛc. und d. mit Silben, die zwei Mitlaute enthalten, wie Blasen, Amt, blind, geübt.

Auf der fünften Stufe lernt das Kind Silben und Wörter mit gehäuften Mitlauten lesen.

Auf der sechsten lernen die Schüler die Wörter in Silben abteilen; auch werden sie in den Lese- und Unterscheidungszeichen unterrichtet.

Auf der siebenten Stufe findet das Lesen ganzer Sätze und Lesestücke statt.

Um alles so zu erzielen, wie es die Methode fordert, hat man sich der Handfibel Stephanis, welche zugleich mit der Wandfibel aus 12 Tafeln besteht, zu bedienen. Der Lehrer soll nie mehr als 20 Leseschüler zugleich vornehmen;

*) Privatlektüre: Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 217 ff.

hat er deren mehr, so soll er sie in Abteilungen bringen und nach und nach unterrichten. (Aus Stephani, Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode. Erlangen 1814.)

Der erste Versuch, statt der Buchstabiermethode die Lautiermethode in Gebrauch zu nehmen, knüpft sich an den Namen jenes schon erwähnten Zeitgenossen Luthers, des Valentin Ickelsamer.*) Was aber Ickelsamer in seinen Schriften „Teutsche Grammatica" (etwa 1534) und „die rechte weis auffs kürzist lesen zu lernen" (etwa 1527) zum Vorteil des Lautierens sagte, blieb gänzlich unbeachtet. Die Lautiermethode mußte 250 Jahre später neu entdeckt werden und fand dann durch den Philanthropen Olivier in Dessau und den Lehrer Krug in Leipzig eine Ausbildung, durch welche ihre praktische Anwendung erschwert wurde. Zwar war es ein wesentlicher Fortschritt, daß beide Männer, ehe sie zu den Anfängen im Lesen schritten, auf Schärfung des Gehörs der Kinder, auf fehlerlose Bildung des einzelnen Lautes und auf Entwicklung des Sprachvermögens überhaupt hinarbeiteten. Allein diese Arbeit nahm den Charakter eines Studiums der Sprachphysiologie an. Die Schüler wurden angehalten, darauf zu achten, mit welchem Organ, in welcher Mundstellung und auf welche Weise der einzelne Laut hervorgebracht werde. Schließlich sollten sie auch noch sehr schwerfällige Bezeichnungen für die Konsonanten merken: Zungenbrummer (n), Zungen-Gaumzischer (ch), Zungen-Gaumsumser (j) u. dergl. Alle ruhigen Beurteiler dieser Vorschläge erkannten, daß dieselben, zumal für den Unterricht in der Volksschule, unannehmbar seien.**)

Glücklicher war um die nämliche Zeit ein noch junger bayrischer Hofmeister in Kastell am Main, Heinrich Stephani (später Regierungs- und Schulrat in Augsburg, † 1851). Alles physiologische Beiwerk und selbst alle vorbereitenden Sprechübungen verschmähend, ließ Stephani, wie wir aus der obigen Inhaltsangabe seiner „Ausführlichen Beschreibung meiner einfachen Lautiermethode" sehen, zunächst alle Vokale und Konsonanten der Druckschrift ohne Berücksichtigung der herkömmlichen Buchstabennamen so lernen, daß dieselben „den Kindern vorgelautet und von diesen nachgelautet" wurden. Erst nachdem die Kinder im stande waren, jeden Buchstaben, den man ihnen zeigte, dem Laut nach anzugeben und ebenso für einen angegebenen Laut den ihm entsprechenden Buchstaben zu finden, ging es zu dem Lesen einfacher Silben. Stephanis Fibel, von den Arbeiten Oliviers und Krugs durch größte Verständlichkeit und Einfachheit sich unterscheidend und zugleich ein Meisterwerk methodischer Anordnung des ersten Lesestoffes, erschien zum erstenmal 1803. Bald fanden sich zahllose Nachahmer und Verbesserer; und es mag dem Leser überlassen bleiben, beispielsweise durch Vergleich der Fibeln von Stephani (1803), O. Schulz (1838) und K. F. Th. Schneider (1864) sich ein

*) Privatlektüre; Sperber, Pädagog. Lesestücke I.

**) In neuerer Zeit sind dieselben durch den Seminardirektor Goltzsch mit einigen Modifikationen erneuert worden.

Urteil über die Fortschritte zu bilden, welche die Lautiermethode in diesem Zeitraum gemacht hat.

Die Buchstabier- und Lautiermethode, wie sie eben dargestellt worden, sind synthetische Methoden; wir gehen zu den analytischen Methoden über.

§ 4. Silben- und Wortmethode. Die Jacototsche (Satz-) Methode. Die Lesestückmethode. Die Wackernagelsche (Buch-) Methode.

Von verschiedenen Schulmännern, welche die Mängel der hergebrachten Buchstabiermethode fühlten (Hähn, Heinicke, Trapp, Gedicke), wurden im 18. Jahrhundert Versuche mit einer Methode gemacht, die wir als Silben- und Wortmethode zu bezeichnen haben. Man zeigte den Schülern statt der Buchstaben gleich ganze Silben und weiterhin Wörter, sprach sie vor und ließ sie nachsprechen. Eine eigentliche Auflösung der Silben und Wörter in ihre Laute fand bei diesem Verfahren nicht statt; aber infolge der methodischen Anordnung des gewählten Lesestoffes merkte sich das Kind allmählich durch Abstraktion die durch die Buchstaben bezeichneten Laute, ohne doch über dieselben je zum klaren Bewußtsein zu kommen (wie bei der Buchstabiermethode).

Jacotot, Professor der französischen Sprache und Litteratur in Löwen († 1840 in Paris), nahm als erstes Hilfsmittel für den Leseunterricht nicht eine Fibel oder dergleichen, sondern ein klassisches französisches Werk, den „Télémaque" von Fenelon. Mit Hilfe dieses Buches sollte der Schüler gemäß dem Grundsatz „tout est dans tout" nicht bloß lesen und schreiben lernen, sondern sich seine gesamte Sprachbildung aneignen. Gleich in der ersten Unterrichtsstunde las Jacotot seinem Schüler den ersten Satz jenes Buches: „Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse" vor, indem er auf jedes Wort hinzeigte. Der Schüler mußte sodann den Satz Wort für Wort so lange nachsprechen, bis er ihn auswendig konnte. Nun wurde dem Schüler jedes einzelne Wortbild dermaßen eingeprägt, daß er beim Zeigen des Lehrers das demselben entsprechende Wort angeben und das von dem Lehrer ausgesprochene Wort sofort zeigen konnte. Das nämliche Verfahren wurde mit den Silben und Buchstaben weiter fortgeführt, so daß endlich der Schüler nicht nur den ganzen Satz auswendig hersagen, sondern auch jeden Bestandteil desselben sicher angeben konnte. So ging's zum zweiten Satze, bei dessen Verarbeitung das Lehrverfahren insofern ein etwas anderes wurde, als Jacotot nun seinen Satz in Anwendung bringen konnte: „Etwas lernen und darauf alles andere beziehen." Wenn etwa zwei Seiten des genannten Buches durchgearbeitet waren, dann sollte nach Jacotots Meinung der Schüler fast alles lesen können. Mit dem Lesen verband Jacotot das Schreiben, doch verfuhr er hier synthetisch. Nachdem er beim Lesen bis zur Kenntnis der Buchstaben fortgeschritten war, ließ er zunächst diese, dann Silben, dann Wörter und endlich den ganzen Satz schreiben.

Die Jacototsche Methode ist in Deutschland besonders durch Karl Seltzsam in Breslau bekannt geworden, der jedoch nicht, wie Jacotot

von einem Satze, sondern von einigen selbstgemachten leichten Lesestücken ausging, auch nicht, wie jener, buchstabierte, sondern lautierte. So wurde aus der Satzmethode die Lesestückmethode. Nennenswerten Eingang in den Schulen haben diese Methoden nicht gefunden, obgleich man noch die Vereinfachung versucht hat, von ganz leichten Sätzen auszugehen (Graffunder).

Den letztmöglichen Schritt über Jacotot hinaus hat Ph. Wackernagel in seiner „Goldenen Fibel" gethan (1864). Das Kind soll zunächst dahin geführt werden, daß es jedes der in der Fibel enthaltenen Lesestücke (Vaterunser, Psalmen, Lieder, biblische Geschichten, Sprüche, Volkslieder und Märchen), welches die Mutter aufschlägt und bezeichnet, geläufig hersagen und umgekehrt jedes Stück, dessen Inhalt die Mutter andeutet, aufschlagen kann. Auf der zweiten Stufe muß das Kind in der nämlichen Weise die Fertigkeit erwerben, bei jedem Stücke, wenn die Mutter auf eine Abteilung (Absatz) desselben deutet, z. B. auf einen Spruch oder eine Strophe, diese nach einigem Besinnen herzusagen und eine ihrem Inhalt nach angedeutete Abteilung zu finden. Unter Beobachtung des nämlichen Verfahrens werden auf der dritten Stufe die einzelnen Verse der Strophen und die zwischen den Interpunktionszeichen stehenden Teile eines Prosastückes, auf der vierten die Wörter, auf der fünften die Silben, auf der sechsten die Buchstaben angeeignet.

Sämtliche vorstehende Lesemethoden haben wir stillschweigend als Druckschrift-Lesemethoden genommen; jede derselben können wir uns auch unter Anwendung der Schreibschrift als Schreibschrift-Lesemethode denken. Aber es hat die Schreibschrift-Lesemethode als Schreiblesemethode eine besondere Entwicklung durchgemacht, die wir nun zu verfolgen haben.

§ 5. Die Schreiblesemethode.

Das Kind ersieht aus dem Leben, daß die Sprache ein Hauptbedürfnis für das gesellschaftliche Leben der Menschen ist; und ebenso, daß die mündliche Rede zwischen entfernten Personen nicht gebraucht werden kann. Der Schüler wird auf die Zeichensprache aufmerksam gemacht, sieht deren Schwierigkeit und Unzulänglichkeit für den Gebrauch im Leben ein. Darauf wird er auf die Bewegungen des Mundes hingewiesen und auf die Möglichkeit, den sprechenden Mund abzuzeichnen. Es werden die Wörter in ihre Bestandteile zerlegt und die zur Hervorbringung der Laute und Schälle nötigen Mundbewegungen und Mundstellungen betrachtet. Das Kind sieht, daß es nur ungefähr 24 Laute sind, aus denen die Wörter bestehen, und daß wir also auch nur so viele Zeichen nötig haben, um alles schreiben zu können. Diese Zeichen werden nun in bestimmter Ordnung vorgeführt. Es wird die eckige lateinische Schrift gewählt, weil dieselbe die einfachste ist und (wie Graser sagt) an ihren Buchstaben die Ähnlichkeit mit den Mundstellungen am besten nachgewiesen werden kann. Zuerst werden die Buchstaben innerhalb der engen Parallelen vorgeführt, dann die, welche sich über dieselben erheben, hernach die, welche über und unter dieselben hinausgehen, und zuletzt die, welche bloß unter dieselben herabgehen. Jeder Buchstabe

wird in einem Wort und dieses in einem Satze vorgeführt. Das Wort, welches den zu lehrenden Buchstaben enthält, wird langsam vorgesprochen und in seinen Lauten aufgefaßt; dann wird bei dem betreffenden Laute angehalten und sein Buchstabe, soweit es möglich ist, von der treffenden Mundstellung abzuleiten gesucht. Die kennengelernten Buchstaben werden an die Tafel geschrieben und mit einander in die mannigfaltigste Verbindung gebracht. Alle werden auf die Figur des i und o zurückgeführt. Das Diktando-Schreiben wird vom Anfang an getrieben, ein kurzes Sätzchen vorgesprochen, dasselbe in seinen einzelnen Wörtern angegeben und das Wörtchen in seine Laute aufgelöst, geschrieben und gelesen. Die auflösende und verbindende (analytische und synthetische) Methode gehen Hand in Hand, Schreiben und Lesen werden vom Schüler mit einander gelernt.*) Die Diphthonge werden am Schlusse und gleichsam als zusammengesetzte Vokale vorgeführt. Die mehrsilbigen Wörter läßt man in ihre Silben zerlegen und diese wie einsilbige Wörter auflösen. Ist das Alphabet auf die bezeichnete Weise vollendet, so haben die Schüler schon einige Fertigkeit im Schreiben und Lesen, und sie werden dann zur Druckschrift geführt, welche sie ohne Schwierigkeit lesen. Auch geht das Schreiben der deutschen Kurrentschrift leichter vor sich, weil die Hand der Schüler durch die eckige lateinische Schrift vorher geübt worden ist.
(Aus Graser, Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage. Bayreuth 1817.)

Es liegt die Annahme nahe, daß vor Erfindung der Buchdruckerkunst, seitdem und wo die Schüler nicht bloß lesen, sondern auch schreiben lernten, eine Art Schreiblesemethode angewendet worden sei. Diese Annahme wird dadurch unterstützt, daß in den Schreibschulen des ausgehenden Mittelalters (I. Tl. S. 7) die Schreiblesemethode jedenfalls Anwendung fand. Warum sollten sonst jene Schulen gerade Schreibschulen heißen und jene Schulmeister ankündigen (I. Tl. S. 8), daß man bei ihnen „schreiben und lesen" lerne?

Bestimmt nachweisbare Versuche, den ersten Leseunterricht mit dem ersten Schreibunterricht zu verbinden, wurden in Deutschland im 17. Jahrhundert durch Ratich und die ihm gleichgesinnten Pädagogen, auch durch Comenius, gemacht und darauf in Frankreich, England und Deutschland erneuert. Allgemeinere Beachtung aber fand diese neue Lesemethode erst dann, nachdem Graser dieselbe in seiner „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage" (1817) und in der Schrift „Der erste Kindesunterricht die erste Kindesqual" (1819) ausführlich dargestellt hatte. Selbstverständlich hat die Grasersche Methode bei ihrem Gebrauch in den Schulen mancherlei Umbildungen und Vereinfachungen erfahren. Insbesondere hat man

*) Dies ist das Charakteristikum der Schreiblesemethode. Was die Kinder schreiben, das lesen sie; was sie lesen, das schreiben sie. Daher auch der Name Schreiblesemethode. Es ist, wie Graser sich ausdrückt, „die Methode des Schreibend-Lesenlehrens und -Lesenlernens". — Die reine Schreiblesemethode beschränkt sich auf die Schreibschrift mindestens bis zur Bewältigung der kleinen Buchstaben in zweilautigen Silben mit langem Vokal (Lüben u. Nacke, Bock, Büttner, Hauffe u. a.); die unreine Schreiblesemethode lehrt von Anfang an neben der Schreibschrift zugleich die Druckschrift kennen und gebrauchen (Fix u. a.).

Grafers Mundstellungstheorie und seine „Elementarschrift" gänzlich aufgegeben und die Schreiblesemethode mit der Lautiermethode kombiniert. Am folgenreichsten ist die Kombination der neueren Schreiblesemethode mit einer Art Wortmethode (§ 4) geworden.

§ 6. Die Vogelsche Methode.

Der nächste Zweck des ihm*) zu Grunde liegenden Planes ist: die Verbindung der ersten Sprech- und Schreibübungen mit den ersten Anschauungen, welche den Anfangspunkt des Unterrichts in jeder zweckmäßig organisierten Elementarschule bilden müssen; — der entferntere: der sichere Unterbau für die Rechtschreibung durch frühe Gewöhnung des Kindes, das Wort stets als ein Ganzes aufzufassen. — Zugleich aber soll es die Gabe sein, welche die Schule dem in sie eintretenden Kinde reicht, anstatt des ABC- und Lesebuchs, welches ihm bisher in unverständlichen Zeichen und Wörtern den ersten Gruß des Willkommens bot, schon seit geraumer Zeit alles Bilderschmuckes, selbst des Hahnes auf dem Umschlage, beraubt; denn die alte Fibel war bei den neueren Pädagogen in Mißkredit gekommen.

Der Lehrer zeichnet den im Buche vorfindlichen Gegenstand in möglichst einfachen Umrissen groß und deutlich an die schwarze Wandtafel, und zwar vor den Augen der Kinder; denn das Kind wird zu allen Fertigkeiten zunächst durch den Nachahmungstrieb veranlaßt und geschickt gemacht und will daher vormachen sehen, wo es nachahmen soll. Wo es angeht, mag auch der wirkliche, körperliche Gegenstand daneben oder darüber aufgestellt werden, um das Interesse, die Aufmerksamkeit zu vermehren und das Verhältnis der Zeichnung zum Körper deutlich zu machen. Im Buche soll die zweite ausgeführte Zeichnung den letzteren vertreten. — Ist nun die Zeichnung an der Tafel fertig, so versucht der Lehrer die Kinder für den dargestellten Gegenstand möglichst lebhaft zu interessieren, indem er denselben in eine kleine Erzählung verflicht und durch Fragen und Antworten das Verständnis des Ganzen und seiner einzelnen Teile zu vermitteln sich bemüht, wobei er die Kleinen jedes gewonnene Resultat in einem vollständigen, sprachrichtigen Satze auszusprechen lehrt und gewöhnt. Hat das Kind den so besprochenen Gegenstand recht erkannt und durch Klarheit der Anschauung recht gefaßt und begriffen, dann kommt der Lehrer nur den eigenen Wünschen desselben entgegen, wenn er es auffordert, jenen Gegenstand nun auch selbst nachzubilden auf der Schiefertafel, so gut es eben kann, einmal, zweimal, dreimal ꝛc., ganz nach den Fähigkeiten und der Lust des kleinen Zeichenschülers. Ist dieses einigermaßen gelungen — wobei man aber ja nicht zu hohe Forderungen stellen muß! — dann sage man dem Kinde, daß man

*) Der Verfasser spricht von seinem Werk „Des Kindes erstes Schulbuch" (Leipzig 1843), in welchem er seine Methode zuerst veröffentlichte. Das Büchlein enthält als Grundlage der ersten Leseübungen 100 „Normalwörter" in folgender Darstellung. Zuoberst steht z. B. das Bild eines Hutes in einfachster Konturzeichnung, darunter in Schreibschrift das Wort Hut. Daneben steht dann noch ein perspektivisches Bild des Hutes und darunter das Wort Hut in Druckschrift. So hatte also das Kind zugleich einen „gemalten", einen „geschriebenen" und einen „gedruckten" Hut vor sich.

einen Gegenstand, ein Haus, einen Hut, ein Fenster ꝛc. auch schreiben könne, wodurch man Platz und Zeit erspare. Ein solches „geschriebenes Haus" ꝛc. stehe unter dem Bilde desselben, und jeder Mensch, der deutsche Schrift lesen könne, wisse, daß das auch ein Haus ꝛc. bedeute, wie das gezeichnete. Dann schreibe der Lehrer das Wort selbst an die Wandtafel und fordere hierauf das Kind auf, auch das Wortbild nachzumachen, wie vorher das Sachbild; und er wird staunen, wie schnell nicht nur Leserlichkeit, sondern sogar auch Schönheit der Schrift schon in den ersten Stunden erzielt wird, während dasselbe Kind mit einem einzelnen, in seiner einfachsten Form weit leichter scheinenden Buchstaben sich Tage und Wochen lang herumquält. Der Grund dieser Erscheinung liegt darin, daß das Wort für das Kind einen Inhalt hat, und zwar einen durch die vorausgegangene Unterhaltung ihm interessant gewordenen, welcher dem einzelnen Buchstaben, der an und für sich etwas Leeres und Totes ist, ganz abgeht. Daß aber das Schreibwort auch aus einzelnen Buchstaben bestehe, wie das Druckwort, das wird das Kind im Verlaufe des Lese-Unterrichts, bei welchem dieselben Wörter wieder benutzt werden, gar bald herausfühlen und erkennen; und dann erst ist es die rechte Zeit, den eigentlichen (kalligraphischen) Schreibunterricht an einzelnen Buchstaben in genetischer Aufeinanderfolge zu beginnen, daneben aber die Übung im Schreiben ganzer Wörter, in welchen die einzelnen Buchstaben nur verbunden erscheinen, fortzusetzen.

(Aus Vogel, Zur Verständigung über den Plan und die Bestimmung des ersten Schulbuchs. Leipzig 1843.)

Vorstehende Worte charakterisieren die jetzt neueste Lesemethode ausreichend. Vielfache Modifikationen hat diese Methode selbstverständlich auch erfahren, und es sind für ihre Durchbildung besonders Fechner und Böhme in Berlin, Thomas in Leipzig, Nießmann in Dessau, Kehr und Schlimbach in Gotha, Klauwell in Leipzig, Jütting u. a. thätig gewesen. Sämtliche Genannte haben außer ihren Fibeln auch Anweisungen zu deren Gebrauch geschrieben. Verschiedene Meinungen bestehen unter diesen Hauptvertretern der neuen Methode namentlich darüber, ob man erst eine Reihe von Vorübungen durchzumachen oder gleich am ersten Schultage mit dem eigentlichen Unterricht zu beginnen habe; ob mit der Druck- oder Schreibschrift oder mit beiden Schriftarten gleichzeitig anzufangen sei; ob, wenn man mit der Schreibschrift beginnt, die Druckschrift möglichst bald oder erst nach Durcharbeitung der Normalwörter einzutreten habe; ob man bei den zu Normalwörtern unumgänglich notwendigen Substantiven sich der kleinen Anfangsbuchstaben bedienen dürfe. In der Wahl der ersten vier bis fünf Normalwörter sehen alle Anhänger der Methode aus naheliegenden Gründen eine Hauptschwierigkeit; und es ist nicht ohne Interesse, hieran zu sehen, wie die analytische Methode unter Aufgebung des großen Anfangsbuchstabens der Substantiva nach und nach wieder ein synthetisches Gesicht angenommen hat. Vogel hat: Hut, Dach, Haus, Hütte; Thomas: Fisch, Rad, Buch, Bett; Schlimbach: Ast, Tisch, Uhu, Ofen; Klauwell: Hut, Uhu, Esel, Rose; Böhme: ei, hut, maus, bär; Jütting: ei, eis, leine, los; Fechner: ei, eis, feil, maus; Bohm: ei, eis, leim, beil ꝛc.

Man nennt die Vogelsche Methode, weil sie bei der Entwicklung der Laute von „Normalwörtern" ausgeht, auch die Normalwörtermethode; weil bei ihrer Anwendung Analyse und Synthese Hand in Hand gehen, die analytisch-synthetische Methode; weil sie sich an Wörter mit realem Inhalt anlehnt, die Realmethode. Andere vermeiden den fremden Namen und nennen unter der Voraussetzung, daß die Normalwörtermethode als Schreiblesemethode gehandhabt wird, den nach ihr erteilten Unterricht schwerfällig den „vereinigten Anschauungs-, Sprach-, Schreib-, Lese- und Singunterricht".*) Sowohl diese als die vorige Bezeichnung der Vogelschen Methode sind geeignet, das Urteil über dieselbe irre zu leiten. Denn es ist kein Zweifel, daß selbst ein Buchstabierer seine Methode so treiben kann, um sie mit Recht Realmethode oder vereinigten Anschauungs- 2c. Unterricht nennen zu können.

Litteratur.

H. Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1882; R. Dietlein, Grundsätze, Plan und Einrichtung der Normalwörterfibel. Gera 1890; K. Heinemann, Der einheitliche Sprachunterricht in den ersten Schuljahren. Langensalza 1895; Jütting, Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Leipzig 1890; Linde, Die Muttersprache im Elementarunterrichte. Leipzig 1891; Steinert, Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen, mit einer Geschichte der Methodik des Lesens und einer summarischen Darstellung der Methodik der übrigen Zweige des Unterrichts in der deutschen Sprache. 2. Aufl. Berlin 1884; Rein, Pickel u. Scheller, Das erste Schuljahr. 6. Aufl. Leipzig 1898; R. Wernecke, Die Praxis der Elementarklasse. 3. Aufl. Gera 1897; O. Wagner, Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Breslau 1890; Kehr u. Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwicklung, theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. 9. Aufl., neu bearbeitet von Linde u. Wilke. Gotha 1898.

§ 7. Welche von den vorstehend beschriebenen Methoden der Lehrer für seine Schule zu wählen habe, das hängt von der eingeführten Fibel ab, und möglichst strenger Anschluß an diese ist unbedingt zu empfehlen. Übrigens ist die Wahl insofern eine beschränkte, als bei ihr gegenwärtig nur die Lautier- (nicht Schreiblese-) Methode, die Schreiblesemethode und die Vogelsche Methode in Betracht kommen. Unter den zahlreichen Fibeln für die Lautier- (nicht Schreiblese-) Methode gilt die von K. F. Th. Schneider gegenwärtig als die beste; und es ist nicht unwahrscheinlich, daß diese Methode wegen der leichteren Herbeischaffung des Übungsstoffes den verlornen Boden einmal wiedergewinnen könne. Für die Behandlung des Einzelnen hat jede Fibel und jeder Lehrer besondere Manieren, die sämtlich zum Ziele führen. Zum Ziele kommt aber nur derjenige Lehrer sicher und bald und mit eigener, dauernder, innerer Befriedigung, welcher folgende Weisungen befolgt:

*) Ob sich aus dieser Bezeichnung wesentliche Momente für oder gegen diese Methode entnehmen lassen?

1. Jeder Leselehrer muß die Lautlehre zum Gegenstand seines fortgesetzten Studiums machen. Dann wird er wissen, daß man aus dem Worte „in" nicht den Laut des langen i und aus dem Worte „und" nicht den Laut des (weichen) d heraushören lassen kann; daß l m n r für das Ohr bei weitem leichter auffaßbar sind als b p d t g k; daß das ch in ich und ach durchaus verschieden lautet, daß das e im Neuhochdeutschen etwa sechs, das g, wenn man die gewöhnlichsten Fremdwörter mit in Betracht zieht, etwa zehn verschiedene Aussprachen hat. Es ist nicht möglich und auch nicht nötig, daß alle diese verschiedenen Aussprachen der Mit- und Stimmlaute beim ersten Leseunterricht besonders behandelt werden; vieles kann einer späteren Zeit und gelegentlicher, unbewußter Aneignung überlassen bleiben. Allein wenn man den Laut des e aus Wörtern wie Esel, Eva entwickelt hat, sollte man nicht sofort Wörter wie es, er, wer in ihrer gewöhnlichen Aussprache lesen lassen.

2. Jeder Leselehrer muß sich stets dessen bewußt sein, daß er auch bei den ersten und einfachsten Schreib- und Leseübungen die Aufgabe hat, das Kind zu *bilden*. Die Bildungskraft des ersten Leseunterrichts liegt aber durchaus nicht darin, daß man „nichts Inhaltloses", also „nur Wörter" lesen läßt. Denn was werden die Kleinen sich schließlich dabei denken, wenn sie lesen: „aus eis lau sau sei ein mein nein sein weil leis saum" oder auch: „wir reden. er war da. wir waren da. wo waren wir? bim bam bom. wo? da oben!" Die Bildungskraft des ersten Leseunterrichts liegt vielmehr a. in den Übungen im mündlichen Ausdrucke (Denk- und Sprechübungen, Anschauungsunterricht), welche den Schreib- und Leseunterricht vorbereiten und auf seinen weiteren Stufen begleiten sollen; b. darin, daß man bei der Auffassung und Bildung der Laute sowie beim Schreiben der Buchstaben Ohr und Auge, Sprachwerkzeuge und Hand gehörig in Zucht nimmt; c. darin, daß man dem Kinde zum Gefühl des Vorwärtskommens und des sicheren Wissens und Könnens verhilft.

3. Der Gewinnung jedes Lautes gehe eine Denk- und Sprechübung voraus. Dieser liegt ein Gegenstand (besser mehrere verwandte Gegenstände) zu Grunde, aus dessen Namen der zu gewinnende Laut sich leicht heraushören läßt. Mitunter bieten sich die nötigen Wörter wie von selbst dar, z. B. für l: Lampe, Licht, Leuchter, leuchten, Öl. Mitunter macht es Mühe, geeignete Wörter zu finden, daher eine Sammlung derselben anzulegen ist.

4. Sobald die Schüler den ersten Mitlaut gelernt haben, beginnt das Lesen, d. h. das Zusammenziehen mehrerer Laute (zunächst eines *langen* Mitlautes mit einem Stimmlaute) zu *einem* gegliederten Laute. Dieses wird mündlich in der Weise vorbereitet, daß man Aufgaben stellt wie diese: n und a dran, n und u dran ꝛc., a und n dran ꝛc., oder noch kürzer n mit a ꝛc. Dann aber dürfen die an die Wandtafel geschriebenen Lautverbindungen nicht mehr nach Art der Buchstabierer auseinandergerissen werden: n a na, n u nu, sondern sie sind in der Reihenfolge von links nach rechts als ein Ganzes vom Auge zu erfassen

und mit den Sprachwerkzeugen anzugeben. Es tritt also nun eine Art Silbenmethode ein, die später zur Wortmethode wird. Wer nach der hier angegebenen Weise mit allen „Urfügungen des Lesens", also auch mit den dreilautigen Silben verfährt, wird weder eines „Leseklaviers" noch solcher Kunstmittelchen bedürfen, wie sie Wiedemann anwendet (s. Lehrprobe 10). Daß auch die dreilautigen Silben zunächst als aus zwei Elementen bestehend (n und ein = nein, nu und n = nun) behandelt werden müssen, mag noch besonders bemerkt werden.

5. Auf der ersten Stufe des Lesenlehrens darf man nur mit langem Stimmlaut arbeiten, das Hören und Bilden des kurzen Stimmlautes muß besonders geübt werden.

6. Das Hauptarbeitsfeld beim ersten Schreib- und Leseunterricht ist **nicht die Fibel,** sondern bis zur Einführung der Druckbuchstaben allein die Wandtafel, sodann neben der letzteren die Lesetabelle.

7. Alles, was die Kinder lesen und schreiben sollen, muß durch vorausgehende Unterredung und unermüdliche Übung (Kopflautieren, Besprechung der Entstehung eines Buchstabens ꝛc.) vorbereitet bezw. dem Verständnis nahe gebracht werden.

Auf das Schreiben kommen wir noch besonders zu sprechen. Das Kennenlernen der Buchstabennamen und das Buchstabieren verwerfen auch die Anhänger der Lautiermethode in ihren verschiedenen Gestaltungen nicht; ja die meisten glauben es nicht entbehren zu können. Jedenfalls ist das Buchstabieren ein vortreffliches Verständigungsmittel, wenn angegeben werden soll, wie ein Wort zu schreiben ist. Gewöhnlich übt man es erst, nachdem die Schüler in den Elementen des Lesens sicher geworden sind, und gleichzeitig läßt man das ABC auswendig lernen.*) Die ohne Schwierigkeit sich vollziehende Einübung der lateinischen Schrift verlegt man zweckmäßig auf eine spätere Zeit, doch noch auf die Unterstufe. Das Lesen abweichender Lettern (Schwabacher ꝛc.) gehört ebenso auf die oberen Stufen, wie das Lesen verschiedener Handschriften. Beides ist von Wichtigkeit.

§ 8. Der Leseunterricht nach Bewältigung der Elemente.

Es gab eine Zeit, wo man, nachdem das mechanische Lesen auf die mechanischste Weise unter Schweiß und Sorgen von seiten der Lehrenden wie der Lernenden erlernt war, das Lesen für eine Spielerei, die Lesestunden für Ruhestunden, die Anstrengung darin = Null erachtete. Die Schüler lasen einzeln oder bankweise, der Lehrer ging auf und ab und tadelte allenfalls, wenn ein Komma oder Punktum nicht berücksichtigt worden war, oder sah inzwischen die Arbeitsbücher der Schüler durch, wenn nicht noch Fremdartigeres vorgenommen wurde. Das kann aber keiner, welcher das Schullesebuch seiner Bestimmung gemäß gebrauchen und seine Schüler der Vorteile teilhaftig machen will, die durch dasselbe erreicht werden sollen. Das Lesen in den Schulen ist nach meinem Ermessen eine Thätigkeit, welche die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nehmen soll, und bei der rechten Thätigkeit von seiten des Lehrers wirklich in Anspruch nimmt.

*) Wozu? — Auf welche Weise wird das Buchstabieren zur Zeitverschwendung?

Der Schüler soll 1. mit physischer Anstrengung: laut, deutlich, nachdrucksvoll, mit genauer Aussprache (Pronunciation) aller einzelnen Laute und Silben lesen. Schon dieses allein nimmt seine ganze, ungeteilte Aufmerksamkeit fortwährend in Anspruch. Er soll 2. mit Hervorhebung der einzelnen Momente, auf welche es gerade bei einem Lesepensum ankommt, der dynamischen oder melodischen oder rhythmischen oder aller zugleich lesen. 3. Er soll mit Verstand oder Verständnis dessen, was in dem Stücke liegt, also auch mit Hörbarmachung der Gesinnungen, Empfindungen und Gefühle des Lesestückes lesen, und sein Geist soll sich mit den Kenntnissen bereichern, welche mitgeteilt werden. Wie könnte auch nur einer dieser Zwecke, geschweige denn alle zusammen erreicht werden, wenn Lehrer und Schüler sich in den Lesestunden gehen lassen und von anderer Arbeit ausruhen! Nein, das rechte Lesen ist in der Schule eine ernste, anstrengende, ermüdende und darum geiststärkende Arbeit. Eine Arbeit, die, fortgesetzt, nicht ermüdet, stärkt weder den Körper noch den Geist. Das rechte Verhalten des wahren Leselehrers gleicht ganz dem Benehmen des geschickten Tanz- und Reitmeisters. Wie bei diesen in ganz bezeichnendem Ausdruck „Schule getanzt" und „Schule geritten" wird, so wird auch „Schule gelesen", d. h. mit Beobachtung aller Regeln unter beständiger Aufsicht, das Einzelne so lange einübend, bis es zur Fertigkeit gebracht ist, mit nichten aber so, wie man zur Lust tanzen, zur Erheiterung reiten oder zum Zeitvertreib zu lesen pflegt.*) Wer es so in der Schule machen wollte, würde nimmermehr das rechte Lesen lernen, d. h. das kraftvolle, wohlklingende, vollkommene Lesen. Woher kommt es denn, daß es so wenig gute Leser giebt? Dieses allgemein bekannte Resultat schreibt sich doch zum Teil aus dem Unterricht her. Daß die preußischen Truppen sich durch Haltung, sichere und schnelle Beweglichkeit und disziplinarische Kraft vor andern Truppen auszeichnen, ist eine Folge der Strenge des Exercitiums. Im Felde und an Schlachttagen läßt man davon etwas nach; aber auch hier zeigen sich die guten Früchte dieser Genauigkeit. Gerade so verhält es sich mit dem Lesen. Soll der Schüler es darin nicht bloß zur Fertigkeit, sondern zu wirklichem Ausdruck bringen, so darf die Lesestunde keine Spielstunde, sondern sie muß in obigem Sinne eine Schulstunde sein, in welcher der Lehrer auf alles Einzelne mit der größten Genauigkeit hält und nicht eher nachläßt, bis die Leistungen allen billigen und gerechten Anforderungen genügen.

Für die ganze Haltung, ja für den Charakter der Schüler ist dieses von ganz besonderer Wichtigkeit. Der Lesestunden sind viele. Herrscht Schlaffheit in denselben, so verbreitet sich diese Geistespest leicht über den ganzen Unterricht; dagegen kräftigt und stählt die disziplinarische und doktrinelle Kraft in den Lesestunden den ganzen Schüler. (Aus Diesterwegs Wegweiser.)

Diesen Worten eines Meisters der Lesekunst und des Leseunterrichts haben wir einiges mit Beziehung auf die einzelnen Stufen beizufügen.

§ 9. Die Behandlung des Fibelstoffes, soweit er eigentlicher Lesestoff ist. — Die älteren Fibeln enthielten nach dem Vorbild der

*) „Schule lesen!" — es ist eine Forderung, die man vielen Lehrern täglich zurufen möchte, denn noch immer giebt es „wenig gute Leser".

Lutherschen Fibel „Der Kinder Handbüchlein“ außer den Elementarübungen vorzugsweise nur das Vaterunser, die Hauptstücke, einige Sprüche, auch das Einmaleins u. dgl. Otto Schulz in Berlin war einer der ersten, welcher in den dreißiger Jahren jenen herkömmlichen Fibelstoff durch kindliche Erzählungen, Fabeln und Gedichte zu vermehren suchte. Dafür wurde seine Fibel in der Mark die leichtsinnige oder leichtfertige Fibel, auch die Unionsfibel genannt, und unionsfeindliche Väter schnitten alle die Blätter heraus, die ihnen nicht gefielen. Ähnliches ist anderwärts geschehen. Heutzutage aber verkennt niemand mehr die Wichtigkeit solcher Stoffe für die Bildung des Verstandes und für die Anregung des Gemüts; wenn auch einige Pädagogen, weil es sich auf dieser Stufe vorzugsweise noch um die Förderung der mechanischen Lesefertigkeit handle, den leichter auswendig zu lernenden Erzählungen u. dgl. die weniger interessanten Beschreibungen vorziehen.

Alles kommt auf dieser Stufe darauf an, daß die Schüler langsam lesen lernen, wozu sie von Natur ebensowenig geneigt sind wie zum langsamen Schreiten bei den ersten Versuchen im Gehen. Nur so ist richtiges, fließendes, auf den Sinn achtendes Lesen zu erzielen. Deshalb muß ein Lesestück der Fibel zunächst wörter-, unter Umständen silbenweise gelesen, und es muß bei etwaigem Stocken durch geeignete Fragen auf das Richtige hingeleitet werden. Dann liest der Lehrer das Stück langsam (anfänglich satz-, später abschnittsweise, endlich ganz) vor, und die Schüler lesen es ebenso nach. Stocken, Stolpern, Wiederholung eines schon gelesenen Wortes u. dgl. muß dabei aufs sorgfältigste verhütet werden. Nachdem so das vorliegende Stück mit mechanischer Fertigkeit gelesen wird, bringt man es durch einfache Fragen unter Anwendung von Veranschaulichungsmitteln und Worterklärungen zum Verständnis und erstrebt nun vorzugsweise das Lesen mit sinngemäßer Betonung und Gliederung. Einige Gedichte (Fabeln, Lieder) werden, nachdem sie in vorstehender Weise behandelt worden sind, memoriert.*)

§ 10. Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe. — Einer der ersten, welche ein besonderes Lesebuch für die Mittelstufe für notwendig hielten, war der Professor W. Stern. Ende der dreißiger Jahre gab dieser ein „Zweites Sprach- und Lesebuch für die Mittelschüler deutscher Elementarschulen“ heraus. Bis dahin (und auch weiterhin) behalf man sich auf dieser Stufe mit der Fibel oder den leichten Lesestücken des für die Oberstufe bestimmten Lesebuches, welche in einigen „Kinderfreunden“, z. B. dem von Preuß u. Vetter, besonders zusammengestellt waren. — Die Gestaltung des Lesebuchs für die Mittelklasse und die Behandlung der Lesestücke daselbst nahm im wesentlichen an der Entwicklung teil, welche das Lesebuch für die Oberklasse durchzumachen hatte.**)

*) Über die Verbindung der Schreibübungen mit diesen Übungen im Lesen und Memorieren s. später.

**) Ein sehr brauchbares Hilfsmittel ist der II. Teil des S. 79 angeführten Werkes von Nowack.

§ 11. Das Lesebuch auf der Oberstufe. — Schon Ernst der Fromme ließ für die Schulen seines Herzogtums neben andern Büchern auch Lesebücher abfassen; das 1656 in Gotha erschienene „Deutsche Lesebüchlein" enthielt den Lutherschen Katechismus mit Auslegung, biblische Sprüche, Rosinus' Festfragen, die drei Hauptsymbole, das ABC und das Einmaleins. Es braucht nicht bemerkt zu werden, wie wenig dieses Büchlein den Forderungen entspricht, welche wir heutzutage an ein Lesebuch stellen.

Anders ist es mit dem 1776 erschienenen „Kinderfreunde" Rochows. In welcher Absicht Rochow seinen Kinderfreund schrieb, ergiebt sich aus folgenden Sätzen der Vorrede:

Ich habe durch dieses Buch

Übungen der Aufmerksamkeit, dadurch daß, wenn ein Kind laut liest, ein anderes außer der Reihe und oft mitten in der Periode zum Fortlesen aufgerufen wird;

Sprachübungen in deutlicheren und verständlicheren Ausdrücken;

einen leichten Erzählungs- und Sprachton, und

Vorbereitungen zur christlichen Tugend

befördern wollen.

— — — Übrigens hat der Verfasser geglaubt, daß dieses Buch so lange, bis ein besseres da ist, geschickt sei, die große Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen.

Rochows bescheidene Wünsche und Hoffnungen wurden weit übertroffen. Denn wenn sein Kinderfreund auch nur selbstgemachte Lesestücke enthielt — sie waren trotz des Moralisierens weltlichen Inhalts, und so mußte früher oder später von da der Weg in die Fundgruben der deutschen Litteratur gefunden werden; auch konnte nur auf der Grundlage eines Lesebuchs, wie das Rochowsche war, der deutsche Unterricht sich allmählich selbständiger gestalten. Der Rochowsche Kinderfreund wurde in der Hütte des Ärmsten wie am Königshofe gebraucht, vielemal aufgelegt, in vier fremde Sprachen übersetzt, für katholische Schulen zurechtgemacht und, als er anfing zu veralten, umgearbeitet. Mit seiner großen Verbreitung erkannte man immerhin das Bedürfnis eines derartigen Buches; und keiner nennt die Namen aller derer, die seit den 120 Jahren, da Rochows Kinderfreund zuerst erschien, Deutschlands Kinder durch neue Lesebücher zu bilden und zu erfreuen versucht haben.*) Doch wurde bis tief in das 19. Jahrhundert hinein noch vielfach die Bibel als Lesebuch der Oberklasse, ja für die Anfänger im Lesen und selbst beim Buchstabieren gebraucht. Noch 1851 hatte ein geachteter Pädagog (Völter) den Mut, das Lesebuch für einen „Luxusartikel" der Volksschule zu erklären, und selbst der Analytiker Otto fand in der einfachen Volksschule keinen Raum für ein Lesebuch.

Die moralisierende, auf die Verstandesbildung der Kinder hinarbeitende Richtung des Rochowschen Kinderfreundes ist uns bekannt (I. Tl. S. 113 ff.) Ihr folgten, bald mehr auf Moral, bald mehr auf

*) Vgl. Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung in Preußen 1876. Nr. 74.

Verstandesbildung berechnet, viele neu erscheinende Lesebücher, die aber bereits sämtlich vergessen sind.

Eine andere Richtung begründete der Prediger Wilmsen in Berlin mit seinem 1802 zum erstenmal erschienenen „Deutschen Kinderfreunde". Zwar enthielt auch dieser wie seine Nachahmer, z. B. Hempel (Volksschulfreund. Leipzig 1816), noch viele moralische Erzählungen, Gedichte und Lieder; übrigens aber verfolgte er eine realistische Tendenz. Selbstverfaßte naturgeschichtliche, geographische, historische und kirchenhistorische Stücke, auch Belehrungen über andere gemeinnützige Dinge (Gesundheitslehre, bürgerliche und staatliche Verhältnisse, Anstandslehre, orthographische und grammatische Belehrungen 2c.) bildeten den Hauptinhalt dieser Lesebücher. Ihr Grundgedanke, den Unterricht in den Realien zu ersetzen oder doch zu unterstützen, ist bis in die neueste Zeit verfolgt worden. Unterdes machten sich längst zwei andere Richtungen geltend.

Diesterweg gab, nachdem er schon 1824 in seinem „Lese- und Sprachbuche" den ersten größeren Versuch gemacht hatte, einen Teil des Lesestoffes ganz nach grammatischen Zwecken auszuwählen und zu ordnen, im Jahre 1831 ein „Schullesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens" nebst „Anleitung zum Gebrauch desselben" heraus. Der Inhalt beider Bücher war dieser:

1. Das Lesen der Laute:
   a. Der Grundlaute; b. der Mitlaute.
2. Das Lesen der Silben und Wörter:
   a. Das Silbenlesen in abgeleiteten Wörtern; b. das Silbenlesen in zusammengesetzten Wörtern.
3. Das Lesen der Worte.
4. Das Lesen der Sätze:
   I. Der einfache Satz:
      a. Der nackte einfache Satz; b. der ausgebildete einfache Satz.
   II. Der zusammengesetzte Satz:
      a. Aneinandergereihte Sätze; b. zusammengezogene Sätze; c. zusammengesetzte Sätze (im engeren Sinne).
      Grammatisch unvollständige Sätze.
      Perioden 2c.
5. Das rhetorische, logische, ästhetische Lesen.
   Sprichwörter.
   Wortbedeutungen, Sentenzen, Bilder 2c.
6. Kleine Aufsätze.
7. Anhang.

Diesterwegs Schullesebuch ging aus folgender Ansicht hervor:

Ein Lesebuch soll der Hauptsache nach nichts anderes als eben ein Lesebuch sein, d. h. der ganze Stoff muß sich auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens beziehen und nach diesen Regeln und andern methodischen Grundsätzen, also der Sache und der Methode gemäß, geordnet werden. Das Buch ist als der erste durchgeführte Versuch dieser Art zu betrachten. Diesem Haupt-

zwecke ist der andere als Nebenzweck untergeordnet, daß dem Schüler durch das Lesebuch selbst und an demselben das Notwendigste über die Kenntnisse aus der Muttersprache, sowohl was das Formelle, als was das Verständnis des Inhalts der Wörter und Sätze nebst der dem Schüler anzueignenden praktischen Fertigkeit in Ansehung der Aufsatzlehre betrifft, angeeignet werden solle. Das Lesebuch soll dieses alles zugleich sein: Lesebuch, praktische Grammatik und Logik und Leitfaden für die Rechtschreib- und Aufsatzübungen.

Jacotot verlangt, daß das Lesebuch alles in allem sei. Gehört diese Forderung auch zu den übertriebenen, so liegt doch die Wahrheit darin, daß das Lesebuch, wenn nicht alles, doch vieles leisten, und wenn nicht ein Geschichts-, ein Geographie-, ein Religionsbuch, doch wenigstens ein Sprachbuch sein soll. Das vorliegende lenkt nun die Aufmerksamkeit der Kinder sowohl auf den Inhalt der Worte im Satze, die eigentliche und uneigentliche Bedeutung derselben, als auch auf das Formelle der Sprache hin, soweit solches von guten Elementarschulen verlangt werden kann. (Aus Diesterwegs Wegweiser.)

Das Lesebuch soll „wenigstens ein Sprachbuch" sein. Diese Forderung charakterisiert Diesterwegs Ansicht über das Lesebuch hinlänglich; und aus den eben mitgeteilten Worten desselben ist zu ersehen, wie er das meint und praktisch zu machen sucht. Bis zum Jahre 1849 erschienen von jenem Lesebuch 11 Auflagen, ein Beweis, daß Diesterwegs Weise Anklang gefunden hatte. Indessen gewann doch eine andere Ansicht über Einrichtung, Inhalt und Zweck des Lesebuchs die Oberhand.

Im Jahre 1829 erschien „Der neue deutsche Kinderfreund" von Zerrenner. In demselben sind, allerdings neben mehreren eigenen Produkten des Verfassers, Stücke von Krummacher, Zschokke, Archenholz, Voß, Chr. Schmid, Lossius, Seume u. a., selbst von Klopstock, Lessing, Herder und Schiller enthalten; auch Hebel ist in mehreren Nummern vertreten. Die selbstverfaßten realistischen Darstellungen nehmen nur einen kleinen Teil dieses Lesebuches ein, das als der Übergang von Rochow und Wilmsen zu der nun zur Geltung kommenden idealen Richtung bezeichnet werden kann. Das bedeutendste von den diese Richtung begründenden Lesebüchern ist der „Preußische Kinderfreund" von Preuß u. Vetter (Königsberg 1836). Die Verfasser verwerfen ausdrücklich die moralischen Erzählungen Rochows, die realistischen Darstellungen Wilmsens und die der Erlangung der Lesekunst dienenden Stücke Diesterwegs. Ihr Buch soll einen Lesestoff enthalten, „der so angethan ist, daß ihn auch das ältere Kind, selbst der erwachsene Mensch noch gern und mit Interesse liest, und den er um seines Inhaltes willen sich leicht dem Gedächtnis einprägt. Das kann nur geschehen, wenn Verstand und Gemüt gleichmäßig angeregt werden". Der Kinderfreund enthielt in seiner ursprünglichen Gestalt zu Anfang einige Seiten nach grammatischen Kategorieen geordneter Sätze; nachher aber folgten, als der Hauptteil des Buches, zunächst leichtere, dann schwerere Lesestücke; den Schluß bildeten dürre Übersichten über realistische Dinge. Der Schwerpunkt des Kinderfreundes lag in den Lesestücken. Diese waren mit feinem Takt ausgewählte Fabeln, Erzählungen, Gedichte, Beschreibungen, Schilderungen,

Sprichwörter u. dgl. Zum erstenmal war in wirksamer Weise der Versuch gemacht worden, die Schätze der deutschen Litteratur den Kindern des Volkes zu eröffnen, namentlich waren Hebel und Hey für die Volksschule gleichsam entdeckt. In dieser Richtung, die wir als die ideale bezeichnen wollen, gab vier Jahre darauf (1840) O. Schulz das „Berlinische Lesebuch" in dem Gedanken heraus, daß „die Unterweisung in der Sprache mit dem Lesen klassischer Werke beginnen müsse", und nun erschienen in demselben Geiste die Lesebücher von Ph. Wackernagel (1842)*) u. v. a.

Das Jahr 1854 bezeichnet einen Wendepunkt in der Lesebuchlitteratur, wenigstens in betreff der einfacheren Schulverhältnisse. Der berüchtigte Abschnitt der preußischen Regulative über den Ausschluß der „sog. klassischen Litteratur" von der Privatlektüre der Seminaristen konnte nicht ohne Einfluß auf den Inhalt der Lesebücher bleiben, und die Anordnungen der Regulative betreffs des Unterrichts in der „Vaterlands- und Naturkunde" (s. VI. Kap. § 4) veranlaßten eine Wiedererweckung der realistischen und moralisierenden Richtung Wilmsens. Nur suchte man im Anschluß an die Gemütspädagogen (Grube, Masius u. a.) den realistischen Stücken die Gestalt von „Bildern" zu geben, und die moralische Erzählung Wilmsens wurde verdrängt durch die erbauliche Erzählung und Betrachtung mit konfessioneller Färbung, z. B. im „Münsterberger Lesebuch" (1855), im „Köpenicker Lesebuch" (1855).

Seit der Beseitigung der Regulative (1872) sind auch deren Lesebücher verdrängt worden, und in überaus reger Produktion zeigt sich wieder jene Richtung der dreißiger und vierziger Jahre lebendig. Nur sucht man noch mehr als damals nach klassischen, volkstümlichen Stoffen, berücksichtigt mehr als damals das vaterländische Moment, und einige Herausgeber halten den Holzschnitt für eine notwendige Beigabe der Lesebücher.**)

§ 12. Die Behandlung des Lesebuchs auf der Oberstufe. — Rochow, der eigentliche Schöpfer des Lesebuchs, wollte es gebraucht wissen, um die Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen. Nicht nur die Lesefertigkeit sollte bis zu einer gewissen Vollendung gebracht werden, sondern aus dem Lesebuch sollten die Schüler zugleich erfahren, was gut und bös sei; es sollte zur Aneignung der gemeinnützigen Kenntnisse und zur Bildung des Verstandes dienen. Die Zergliederungen, welche Rochow behufs Erreichung letzteren Zweckes vornahm (s. S. 48 ff.), hätten wohl Nachahmung und Fortbildung verdient; in der That erschien auch schon 1785 eine „Kurze Anweisung für Lehrer, wie der Kinderfreund des Herrn v. Rochow und jedes andere Lesebuch in Bürger- und Landschulen mit Nutzen und Vergnügen kann gebraucht werden" (von Lorenz, Rektor zu Köpenick). Allein die Lehrer jener Zeit waren in der Unterrichtskunst

*) In neuer Bearbeitung herausgegeben von E. Sperber und † J. G. Zeglin. 4. Aufl. Gütersloh 1890.

**) Bünger, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig 1898; Krumbacher, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. 2 Tle. Leipzig 1894 u. 1896.

zu wenig geübt. Allermeist wurden die Lesestunden nur dazu verwendet, daß das Lesebuch zu wiederholten Malen von Anfang bis zu Ende durchgelesen wurde. Die Aneignung des Lesebuchinhaltes blieb also den Schülern überlassen; für die Denkbildung sorgte man, wo es überhaupt geschah, anderweitig; der Unterricht in der Grammatik und im orthographischen und Aufsatz-Schreiben nahm seinen eigenen Gang.

Wie wir schon gesehen haben, war es Diesterweg, welcher den gesamten Lese- und Sprachunterricht an sein eigens zu diesem Zwecke gestaltetes Lesebuch anzuschließen versuchte. Dasselbe sollte die Aufmerksamkeit der Kinder „sowohl auf den Inhalt der Worte im Satze als auch auf das Formelle der Sprache (die Grammatik 2c.)" hinlenken. In demselben Sinne sprach sich O. Schulz aus (1838 und besonders 1844: Zur Methodik des Sprachunterrichts in Volksschulen). Auch zeigte dieser Diesterweg ebenbürtige Schulmann, wie man, einfacher als Diesterweg, die Grammatik an nicht selbstgemachte Lesestücke anschließen könne, und zergliederte diese Stücke in einer Weise, die als Vollendung der Rochowschen Versuche bezeichnet werden kann. Allein diese saubere Art, das Lesebuch zu behandeln, wurde durch gleichzeitige Arbeiten anderer überwuchert. An „ausgewählten Musterstücken", sagte man nun, sollte das „logische und grammatische Verständnis" bewirkt werden.

Bei dem logischen Verständnis handelt es sich darum, daß dem Schüler ein wahrhaft allseitiges Verständnis eröffnet werde. Daher darf ihm kein Begriff dunkel bleiben, es müssen ihm vielmehr Begriffe noch zuwachsen; er muß die Ursache und Wirkung, Grund und Folge der Begebenheiten, die logische Gedankenfolge, die Charakteristik der Personen und Zustände, Vergleichungen und Vergleichungspunkte, Synonymen, Wortfamilien 2c. deutlich erkennen und herausfinden. Hieran knüpfen sich fortgesetzte Übungen im schriftlichen Gedankenausdrucke, indem der Schüler aufgefordert wird, über den Inhalt weiter zu berichten, Beispiele zu Begriffen zu finden, Motive aufzudecken, Vergleichungen anzustellen, den Inhalt bald in kürzerer, bald in umfangreicherer Form auszudrücken oder Vergleichungen mit früheren Musterstücken anzustellen. Hieran reiht sich die Forderung des Lesens mit entsprechendem Ausdruck.

Ist das logische Verständnis durch solche und ähnliche sich allmählich steigernde Übungen erreicht, dann knüpft sich leicht das grammatische Verständnis an. Eine systematische Folge ist da nicht gerade notwendig. Dafür möge das letzte Semester der Schulzeit das Ganze nochmals zusammenfassen.

Dieser Unterricht dient zugleich als Vehikel, nebenbei eine Menge nützlicher Kenntnisse mitzuteilen, und ist zugleich eine Vorhalle zum Übergang in das Heiligtum der poetischen National-Litteratur.

So Kellner, der Vater dieser als „analytischer Sprachunterricht" bezeichneten Weise, das Lesebuch zu behandeln. Nachdem Kellner über seine neue Entdeckung schon im Jahre 1835 sich öffentlich hatte vernehmen lassen, erschien seit dem Jahre 1837 sein „Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht". Der erste Teil dieses Werkes: „Die Denk-, Sprech- und Schreibschule" interessiert uns hier nicht weiter,

während wir den zweiten Teil: „Der Sprachunterricht in seiner Begründung durchs Lesebuch“ näher kennen lernen müssen. Das Buch zerfällt in zwei Abteilungen: 1. „Der Sprachunterricht für Mittelklassen. Enthaltend den einfachen, einfach-erweiterten und zusammengezogenen Satz, nebst fortgesetzten Denk-, Sprech- und Sprachverständnisübungen. 2. Der Sprachunterricht für Oberklassen. Enthaltend den zusammengesetzten Satz oder die Satzverbindung und das Satzgefüge, nebst fortgesetzten Denk-, Sprech- und Sprachverständnisübungen“. In beiden Abteilungen werden zusammen 17 „Musterstücke“, d. h. prosaische, zum Zweck des grammatischen Unterrichts selbstgemachte oder zurechtgemachte Lesestücke behandelt, die, durch andere prosaische und poetische Stoffe vermehrt, auch für die Hand der Schüler als „Ausgewählte Sätze und Musterstücke“ erschienen sind.

In welcher Weise und Ausdehnung Kellner seine Musterstücke behandelt, muß, da der vollständige Abdruck der betreffenden Probe („Die Hyacinthe“ für die Oberklasse) über 20 Druckseiten beanspruchen würde, folgende Inhaltsangabe einer Behandlung zeigen.

A. Logisches Verständnis.

1. Übung. Genaues, zergliederndes Abfragen der Parabel, jedoch ohne weitere Erklärung. Die Kinder müssen möglichst mit den Worten des Stückes antworten. Die Fragen sollen ins einzelnste gehen.

2. Übung. Abfragen des Stückes, aber mit schwereren, zusammenhängende, längere Antworten heischenden Fragen. — Hier kann und darf auch mit andern Worten als den gegebenen geantwortet werden. — Der Lehrer sehe darauf, daß das Kind seine Frage in die Antwort aufnehme.

3. Übung. Einfache Fragen nach Grund, Zweck, Mittel, einzelnen Lehren 2c.

4. Übung. Erklärung der im Musterstücke vorkommenden bildlichen Redensarten und Gleichnisse.

5. Übung. Begriffserklärungen, wobei die Anschauung durch das Musterstück geboten wird.

6. Übung. Schilderung der im Musterstücke vorkommenden einzelnen Personen.

7. Übung. Vergleichung der geschilderten Personen mit andern.

8. Übung. Freie Handhabung des im Musterstücke befindlichen Faktums. a. Kürzerer Ausdruck desselben. b. Ausdruck in Briefform.

9. Übung. Veränderung der Form des Musterstücks. Variation desselben.

10. Übung. Parodie des Musterstücks.

B. Grammatisches Verständnis.

Der zusammengesetzte Satz.

1. Die Satzverbindung.

§ 1. Begriff.

§ 2. Arten der bei den Satzverbindungen gebräuchlichen Bindewörter.

Der analytische Sprachunterricht fand seinerzeit viele Freunde und außer Kellner noch andere tüchtige Bearbeiter, z. B. Otto (Das Lesebuch

als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisierenden Unterrichts in der Muttersprache. Erfurt 1844). Andere machten freilich darauf aufmerksam, daß bei dieser Weise, Sprachstücke zu behandeln, zu viel Fremdartiges in die Lektionen hineingetragen werde, daß diesem Sprachunterricht Willkür, Ordnungslosigkeit und Weitschweifigkeit anhafte,*) daß er nur den Verstand bilde, daß dem Schüler die Freude an dem Lesestück vergällt werde, daß die Grammatik der Zerstücklung anheimfalle u. dgl. Thatsache ist es, daß das durch die Analytiker theoretisch in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts gestellte Lesebuch in der Praxis ganz auf die Seite geschoben wurde. Sowohl Kellner als Otto gaben die von ihnen behandelten Lesestücke als „sprachlehrliche Lesebücher" für die Hand der Schüler besonders heraus. Für eine fruchtbringende Benutzung des eigentlichen Lesebuchs, für die unumgänglich notwendige geistige Assimilation eines nennenswerten Teiles der deutschen Litteratur blieb nun gar keine Zeit mehr übrig; ja überall, wo eifrige Analytiker arbeiteten, klagte man über die Abnahme der Lesefertigkeit. — Bemerkenswert ist noch der von Kehr gemachte Versuch, sämtliche Schüler der Unter-, Mittel- und Oberklasse einer ungeteilten Volksschule gleichzeitig und zwar an ein und demselben Lesestück nach der analytischen Methode zu beschäftigen (Theoretisch-praktische Anweisung. Gotha 1859).

Die eingetretene Ernüchterung zeigte sich besonders deutlich in einem Hauptwerke für die Behandlung des Lesebuchs:

C. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. Berlin 1861.**)

Aus der Vorrede.

An ernsten Bemühungen für die unterrichtliche Behandlung des Lesebuchs hat es nicht gefehlt. Pädagogische Zeitschriften, sowie viele diesem Unterrichtszweig besonders gewidmete Bücher, wie die von Kellner, Otto, Lüben, Eisenlohr, Ullrich, Kehr, Kriebitzsch u. a., haben Anregungen und Unterstützungen dafür reichlich geboten. Noch aber harren manche Fragen ihrer Lösung; die Praxis namentlich bedarf der Hinweisung auf Vereinfachung des Verfahrens. Ein Beitrag dazu soll das vorliegende Buch sein.

In den „praktischen Ausführungen" ist es besonders darauf abgesehen, einer auf den Inhalt des Lesebuchs gerichteten Behandlungsweise Bahnen zu zeigen.

Inhaltsanzeige.

Theoretische Vorbemerkungen.

1. Abschnitt: Von der Stellung des Lesebuchs zum Unterricht in der Volksschule.

A. Das Lesebuch als Hilfsmittel zur Übung im Lesen. B. Das Lesebuch als Hilfsmittel für den Erwerb sprachlicher Bildung. C. Das Lesebuch als Hilfsmittel beim Erwerbe von Unterrichtsstoff.

---

*) Laistner, Das Lesebuch auf der Stufe der Anschauung (Stuttgart 1857) erklärte vier Lesestücke der Fibel auf 197 Druckseiten!

**) Neu bearbeitet von Hamann. 11. Aufl. Bielefeld 1899.

2. Abschnitt: Von der Verwertung des Lesebuchs im Unterricht der Volksschule.

A. Die Verwertung des Lesebuchs im Leseunterricht. B. Die Verwertung des Lesebuchs im Sprachunterricht. C. Die Verwertung des Lesebuchs im weltkundlichen Unterricht.

Praktische Ausführungen.

2c. 2c.

Probe einer praktischen Ausführung.

Trau, schau, wem.

Ein Fuchs verkündete den Hühnern und Hähnen, die auf einem Baume saßen, einen ewigen Frieden; der wäre angestellt mit allen Tieren, also daß fürderhin Wolf und Schaf, Fuchs und Hühner ewige Freundschaft und Bündnis mit einander haben sollten. Damit hätte er gern die Hennen vom Baume geschwatzt. Aber der Hahn sagte: „Das höre ich gern", und reckte dabei den Kopf auf. Der Fuchs fragte: „Was siehest du?" Der Hahn antwortete: „Ich sehe einen Jäger mit Hunden von ferne." Der Fuchs sprach: „Da bleib' ich nicht". Antwortete der Hahn: „Harre, so wollen wir auch mit dir hinab, wenn wir sehen, daß die Hunde mit dir Frieden haben." Der Fuchs sagte: „Er möchte ihnen noch nicht verkündigt sein; ich fahre dahin!"

I. Die Überschrift dieser Fabel ist ein häufig gebrauchtes Sprichwort. Wozu fordert uns dies Sprichwort zuerst auf? — Wenn wir jemandem trauen, so halten wir seine Worte für wahr und verlassen uns auf dieselben. Was fordert also das erste Wort der Überschrift von uns? — Welches Wort ist aber noch hinzugefügt? — Wozu fordert uns dies Wort auf? — Wonach sollen wir schauen oder sehen? — Weshalb es notwendig ist, daß wir sehen oder prüfen, ehe wir trauen, das wird in der nachfolgenden Fabel gezeigt.

Wer forderte nach der Erzählung, daß ihm getraut werden sollte? — Von wem fordert der Fuchs das? — In welchen Worten drückt der Fuchs den Hühnern und Hähnen das aus? — Welche Absicht hat er dabei? — Wie verhielt sich der Hahn zu der Aufforderung des Fuchses? — Zu welcher Frage bewog er dadurch, daß er den Kopf aufreckte, den Fuchs? — Und welche Antwort gab der Hahn? — Weshalb sprach der Hahn so zum Fuchse? — Welche Aufforderung des Sprichwortes erfüllte er also? — Was sprach der Fuchs, als der Hahn ihm gesagt hatte: Ich sehe einen Jäger mit Hunden von ferne? — Was gab er darin zu erkennen? — Was sagte ihm deshalb der Hahn? — Was erwiderte der Fuchs auf diese Aufforderung? — Prüft die Wahrheit dieser Antwort! — Aus welchem Grunde entfernte sich also der Fuchs? — Wie war also seine Nachricht von dem abgeschlossenen ewigen Frieden? — Beurteilt nun das Verhalten des Hahnes gegen die Rede des Fuchses! — Weshalb war es gut, daß der Hahn erst prüfte, ehe er traute? — Was lernen wir daraus? — Ehe wir jemandem trauen, sollen wir ihn prüfen. Unterlassen wir diese Prüfung, so können wir in große Gefahr kommen. Wenn ihr aus dem Hause eurer Eltern in das Leben tretet, dann nahen sich euch bald allerlei Leute, die sich für eure Freunde ausgeben. Wenn ihr ihnen ohne Prüfung folgt, könnt ihr leicht in böse Gesellschaft geraten, die eurer Seele Schaden bringt; „der

Habichte giebt es viele, die wie Tauben aussehen", und: „süßer Sang hat schon manches Vöglein ins Netz gelockt". Darum trauet; aber prüfet den, der euer Vertrauen fordert.

II. 1. Wozu werden wir in der Überschrift der Fabel aufgefordert?
2. Wer verlangte nach dieser Erzählung, daß ihm getraut werden sollte?
3. Wodurch suchte der Fuchs das zu erreichen?
4. Wie verhielt sich der Hahn zu dieser Aufforderung?
5. Was bewirkte der Hahn damit, daß er erzählte: Ich sehe einen Jäger mit Hunden?
6. Wie verhielt sich der Fuchs nach dieser Mitteilung?
7. Was ist daraus zu erkennen?

III. 1. Mündliche und schriftliche Wiedererzählung der Fabel. (Es ist dabei darauf zu halten, daß sich die Schüler der direkten Rede bedienen.)
2. Schriftliche Darstellung einer zu dieser Fabel passenden Erzählung. Dieselbe muß mit den Schülern vor dem Aufschreiben gehörig durchgearbeitet werden.

Das Buch von Richter hat zwei etwa gleiche Hauptteile. Die im zweiten enthaltenen Sprachstücke jeder Art sind nach demselben Schema behandelt: I. Anleitung zur Einführung in das Verständnis; II. Fragen, durch welche die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Hauptmomente der Darstellung hingelenkt und zu deren Aneignung veranlaßt werden soll; III. Aufgaben für die mündliche und schriftliche Darstellung des zum Verständnis gebrachten und vom Schüler angeeigneten Gedankeninhaltes. Die Grammatik verweist Richter in besondere, an Sprichwörter und spruchartige Sätze zu knüpfende Lektionen. Er hat etwa eine dreiklassige Volksschule im Auge.

Richters Weise, Lesestücke zu behandeln, halten wir im allgemeinen für mustergültig. Nur verlangen wir, daß beim Lesen und Erklären auf die Gliederung des Stückes Rücksicht genommen (II. Tl. S. 103) und die zusammenfassende Wiederholung kleinerer Gedankengruppen nicht unterlassen wird (II. Tl. S. 112 f.): alles im Interesse der **Aneignung des Inhaltes.** Denn das muß unsere Hauptaufgabe in Beziehung auf das Lesebuch sein und bleiben: daß wir demselben Stoffe geben, welche das Kind allseitig zu bilden geeignet sind, und daß wir diese dem Lesebuch eigentümlichen Bildungsstoffe dem kindlichen Geiste als ein „weltliches Evangelium" assimilieren.*) Die Behandlung des Lesebuchs beansprucht keine besonderen Künste, sondern nur die verständige und treue Anwendung der früher aufgestellten allgemeinen Unterrichtsgrundsätze (II. Tl. S. 82 ff.). Aber daran sei nochmals und ausdrücklich erinnert: Einer sorgfältigen Pflege der rein mechanischen Lesefertigkeit bedarf es durch die ganze Schulzeit hindurch.

*) Ob es wohl eine allgemeine Beobachtung ist, daß viele Lehrer mit dem Inhalt des in ihrer Klasse oder Schule eingeführten Lesebuchs selbst nicht bekannt sind und bei der Aufgabe des Revisors: „Zeigen Sie, daß Ihre Schüler mit dem Inhalt des während der letzten vier Wochen Gelesenen bekannt sind!" in eine bejammernswerte Lage kommen?

Litteratur.

Nowack, Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuches. 4 Tle. 8. bezw. 6. Aufl. Breslau 1899; Heidner, Das Lesebuch in der Volksschule. Nürnberg 1891; Ruete, Der Unterricht in Lesen und Litteratur, vornehmlich an Schullehrer-Seminaren. Leipzig 1883.

Düntzer, Erläuterungen zu den deutschen Klassikern. Leipzig seit 1870; Dietlein, Frick, Gaudig u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. Bis jetzt 5 Bde. 1.—5. Aufl. Gera 1894—1900; Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen. 5 Tle. 5.—10. Aufl. Leipzig 1897—1899; Büttner u. Schwochow, Der Sprachunterricht auf Mittel- und Oberstufe der Volksschule. 4. Aufl. Bielefeld 1890; Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule. 3 Tle. 5. Aufl. Langensalza 1896 u. 1899; Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. 3 Tle. 5. bezw. 4. Aufl. Bielefeld 1898 u. 1899; Polack, Ein Führer durchs Lesebuch. Erläuterungen poetischer und prosaischer Lesestücke. 2 Tle. 3. Aufl. Gera 1896; Lüben u. Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur durch Erläuterungen deutscher Dichtungen. 3 Bde. 10. Aufl. von Huth. Leipzig 1892 bis 1896; Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 10. Aufl. von Martin. Gotha 1897; Kriebitzsch, Zum Lesebuch. 300 poetische und prosaische Lesestücke mit Erläuterungen für den Schulgebrauch. 4 Hefte. 1. bis 3. Aufl. Gotha 1883—1897; Bertha Rothe, Erläuterungen zu Lessings Werken für Schulgebrauch und Selbststudium. Breslau 1894; dieselbe, Erläuterungen zu Goethes Werken ꝛc. 1. Bdchn.: Lebensbeschreibung, Tasso, Iphigenie. Breslau 1897; F. A. Block, Litteraturbilder aus der Blütezeit des 18. Jahrhunderts. Leipzig 1883; O. Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Lehranstalten. 2 Tle. Dresden 1898.

Ganz besonders möchten wir auf folgende Werke von K. L. Leimbach aufmerksam machen: 1. Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Litteratur erläutert. 4 Bde. 4. bezw. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1885—1899. In dieser Sammlung sind eine große Anzahl der gangbarsten und in die meisten Lesebücher aufgenommenen Gedichte erläutert. In den Rahmen der Erläuterungen ist ein reiches Repertorium des deutschen Lehrstoffs aus Litteraturgeschichte, Poetik ꝛc. eingewebt; 2. Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographieen, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. Bis jetzt 8 Bde. Frankfurt a. M. 1884—1900. Eine Ergänzung zu dem vorgenannten Werke. Bis jetzt sind in alphabetischer Ordnung bis zu C. G. Reuling 570 Dichter besprochen und 3183 Gedichte mitgeteilt; 3. Kleine Poetik für Schule und Haus; 2. Aufl. Bremen 1886; 4. Zur Einführung in das deutsche Volkslied. Auswahl und Erläuterung von 92 Volksliedern älterer und neuerer Zeit. Bremen 1890.

C. Der Unterricht im Schreiben.

Schreibschulen, die einem rein praktischen Bedürfnis dienten, gab es schon vor der Reformation (I. Tl. S. 7). Bugenhagen scheint das Schreiben in seinen deutschen Schulen nicht verlangt zu haben; es wurde aber gelehrt

in der allen geöffneten Grundklasse der lateinischen Schulen (I. Tl. S. 16. 18. 26). Gewiß ist, daß schon zur Zeit der Reformation Anweisungen für das orthographische Schreiben sowie für die Abfassung von Briefen u. dgl. erschienen, und daß die württembergische Kirchenordnung sowohl von Knaben als Mädchen das Schreiben verlangte (I. Tl. S. 33). Die nämliche Forderung that Comenius (I. Tl. S. 45). Aber allgemeiner wurde das Schreiben in den Volksschulen erst durch Ernst d. Fr. und Francke, obgleich der Unterricht darin auch noch fernerhin in besonders bezahlten Privatstunden erteilt und meist nur für Knaben begehrt wurde. Noch 1772 meinte ein alter Schulmeister, daß bei den virginibus (Jungfrauen) das Schreiben ein vehiculum (Beförderungsmittel) der Lüderlichkeit sei.

Was seit Ernst d. Fr. und Francke bis zum Anfange unsers Jahrhunderts in den Volksschulen erstrebt und hie und da erreicht wurde, das entnehmen wir Franckes „Ordnung und Lehrart" v. J. 1702.

Kinder recht schreiben lehren, dazu gehört ein großer Fleiß und ein ganzer Mensch. — Diejenigen, so das Schreiben lernen, sind in drei Klassen einzuteilen, (1) derer, welche Buchstaben sollen schreiben lernen, (2) derer, welche Syllaben und Wörter, und (3) derer, die eine völlige Vorschrift nachschreiben sollen.

Die erste Klasse ist also anzuführen, daß der Präceptor die Grundstriche, daraus alle Buchstaben entstehen, in ihre Schreibebücher schreibet (und zwar einigemal mit grüner oder roter Tinte), welche die Kinder nur mit schwarzer Tinte überstreichen, dadurch sie ohne alle Mühe die Striche lernen. Wenn sie darin ein wenig geübt sind, müssen sie auch selbst die Striche und nachgehends auch ganze Buchstaben machen. Es sollen aber insgemein auch im Deutschen allezeit die leichtesten Buchstaben vorgeschrieben, und darauf gezeiget werden, wie immer einer aus dem andern fließe, als i u n m; dadurch die Kinder nicht allein leichte schreiben lernen, sondern auch ein rechtes Fundament des Schreibens überkommen.

Die andere Klasse soll also angeführet werden, daß man ihnen Silben und einzelne Wörter, so man oft braucht, und die den Kindern im Nachschreiben am leichtesten fallen, vorschreibe.

Die dritte Klasse ist also anzuführen: (1) Soll einem jeden seine eigene, und dem Inhalt nach von den andern unterschiedene Vorschrift gegeben werden; (2) soll ein Kind seine Vorschrift nicht länger behalten denn vier Wochen; denn wenn sie die Vorschrift auswendig können, so geben sie nicht mehr acht auf die Züge der Buchstaben. (3) Eben dieselben Vorschriften können wechselweise unter die Kinder verteilt werden, damit der Präceptor nicht immer neue Vorschriften schreiben müsse. Der Präceptor hat sonderlich dahin zu sehen, daß von den Kindern alles, was sie schreiben, mit Fleiß aufgewiesen und ihnen korrigieret werde. Welches aber nicht stillschweigend geschehen soll oder in der Kinder Abwesen, sondern in ihrer Gegenwart und mit deutlichem Unterricht, wie dieser und jener Buchstabe nicht recht gemacht, wie es in diesem und jenem Zuge, in der Höhe und Breite versehen, und wie es recht und besser zu machen. Da muß er fleißig drauf sehen, daß die Kinder die Buchstaben auf eben die

Art und Weise machen, als wie sie in der Vorschrift stehen, also, daß sie nicht einen kleinen Buchstaben vor einen großen, ein t vor d machen 2c.

Zu Vorschriften kann man auch kurze deutsche Briefe, Quittungen, Obligationen 2c. gebrauchen, wie dergleichen schon in gedruckten Büchern enthalten sind.

Wenn sie sollen recht lateinisch schreiben lernen, soll es also gehalten werden wie mit dem deutschen Schreiben.

In solche Vorschriften kann man auch das Alphabet von der Kanzleischrift schreiben, damit die Kinder solches auch mit schreiben lernen, als: A a b c d e f ff g 2c.

Wenn es sich will schicken und möglich sein, soll die Vorschrift in Gegenwart des Kindes gemacht werden, damit es möge zusehen und lernen, wie dieser und jener Buchstabe gemachet wird.

Wenn die Kinder nun etwas fein nach denen Vorschriften schreiben gelernet, so soll man sie auch gewöhnen, aus ihrem Kopf zu schreiben, welches dann ihnen muß fleißig korrigieret werden, damit sie auch fein orthographice lernen schreiben; dieses kann dann wechselweise einen Tag um den andern oder eine halbe Woche um die andere geschehen, daß sie bald nach der Vorschrift, bald auch aus dem Kopf ohne Vorschrift etwas schreiben, etwa aus dem Katechismo ein Gebet, einen Artikel, eine Bitte 2c. oder einen biblischen Spruch oder Psalm, oder was sie sonst auswendig können. Der Präceptor kann ihnen auch bisweilen diktieren und dann zusehen, wie sie es nachschreiben, und es hernach korrigieren. Ja er kann sie auch bisweilen aus einem gedruckten Buch was abschreiben lassen und prüfen, ob sie auch also was Rechtes schreiben. Die Größeren können auch angehalten werden, daß sie einen Spruch schreiben und darbei setzen, was sie aus dem Spruch zu lernen haben, und darauf aus dem Spruch ein kurz Gebet aufschreiben, wodurch ihr Verstand geübt und geprüfet werden kann.

Der Präceptor soll allezeit nicht allein die Buchstaben, Syllaben oder Wörter den Kindern vorschreiben und sie von denselben nachmachen lassen, sondern soll sie dazu anweisen, daß sie recht lesen lernen, was sie schreiben, und wenn er einem eine neue Vorschrift giebet, soll er sich erst die Vorschrift von den Kindern vorlesen lassen. Auch hat der Präceptor die Größeren mit Fleiß dahin anzuführen, daß sie nicht allein die Vorschrift, sondern auch allerlei Hände lesen lernen, und ihnen deswegen mancherlei, auch zuweilen unleserliche Schrift vorlegen; doch, daß darinnen nichts Unanständiges und Ärgerliches enthalten sei.

Weil es auch eine nötige Sache ist, daß ein jeglicher einen deutschen Brief, und was sonst in dem menschlichen Leben einem jeden vorzufallen pflegt, aufzusetzen wisse, sollen die größeren Kinder auch dazu angewiesen werden, und zwar also, daß erstlich solche Vorschriften, die dazu dienlich, wie oben erwähnt, gegeben werden. Zum andern, daß denen, die nun schon ohne Vorschrift schreiben können, eine Materie aufgegeben werde, welche sie daheim elaborieren und in der Schule aufweisen, welches ihnen dann der Präceptor korrigieren und, wenn es korrigieret ist, sie noch einmal abschreiben lassen soll. Wie denn ohnedem nicht alles Schreiben in der Schule allein geschehen muß, sondern auch den Kindern zu Hause etwas zu schreiben kann aufgegeben werden.

Das Schreiben wurde von Francke begonnen, nachdem die Kinder einigermaßen lesen konnten, dann aber durch die ganze Schulzeit hindurch in drei Schreibklassen geübt. Die oberste Schreibklasse hatte zwei Stufen: das Schreiben nach Vorschrift, das Schreiben ohne Vorschrift. Erst auf der letzteren Stufe erfuhr das bis dahin nur gelegentlich ins Auge gefaßte orthographische Schreiben besondere Berücksichtigung; den Abschluß bildete das Schreiben von Geschäftsaufsätzen. Eigentliches Aufsatzschreiben kannte also Francke noch nicht; die von den Größeren verlangte Umwandlung eines Spruches in ein Gebet u. dgl. waren ein geringer Anfang dazu. Erst nachdem infolge der pestalozzischen Bewegung Lehrer gebildet worden waren, die selbst Aufsätze zu schreiben vermochten, konnte das Aufsatzschreiben zu einer Aufgabe der Schule gemacht werden. Von da ab haben wir das bis dahin als ein Fach gedachte Schreiben in den geschiedenen Fächern des kalligraphischen, orthographischen und Aufsatzschreibens zu verfolgen.

1. Das kalligraphische Schreiben.*)

Die Buchstaben in genetischer Folge einzuüben, hatte man schon lange vor Pestalozzi als notwendig befunden; aber man begnügte sich damit, daß die Kinder die Buchstabenformen bewußtlos nachmalten. Auch war der Unterricht Einzelunterricht; dem einzelnen Schüler schrieb der Lehrer vor oder gab ihm eine Vorschrift. Seit Pestalozzi drang man darauf, daß der Schüler die Buchstabenformen in allen ihren Teilen klar auffaßte, sich bestimmt darüber aussprechen konnte und sie zu seinem geistigen Eigentum machte. Der Schreibunterricht sollte nicht nur die Hand, sondern zugleich das Auge und den Schönheitssinn bilden. Doch verkannte man nicht, daß auf der Unterstufe des Unterrichts von theoretischer Belehrung noch keine Rede sein könne, daß hier alles Sache der Übung sei; daß auf allen Stufen das einzige Regulativ des Schülers die Handschrift des Lehrers und die Art sein müsse, wie der Schüler diesen schreiben sieht. Hieraus ergab sich die Erkenntnis von der Bedeutung der Handschrift des Lehrers;**) von der Wichtigkeit der schwarzen Wandtafel für alle Stufen des Unterrichts; von der Notwendigkeit, vor dem Unterricht und während desselben mit möglichster Sorgfalt und Genauigkeit auf der Wandtafel vorzuschreiben, die neu auftretenden Schriftformen mit der ganzen Klasse (Abteilung) eingehend zu besprechen, und die beim Nachschreiben von seiten der Kinder zumeist hervortretenden Fehler wiederum von der ganzen Klasse (Abteilung) und unter steter Benutzung von Wandtafel und Kreide zu berichtigen.

Durch Hilfe der Wandtafel wurde der Schreibunterricht Gesamtunterricht; und nur auf der oberen Stufe bedient man sich noch der

*) Steckel, Der Schreibunterricht in der Volksschule. Theorie und Praxis. Eisleben 1886.

**) Erst in den dreißiger Jahren wurde der Schreibunterricht in die Seminare eingeführt.

Vorschriften, die aus der Franckeschen Zeit stammen, und der Schreibhefte mit eingedruckten Vorschriften. Mit Recht aber ist darauf hingewiesen worden, daß jene Vorschriften wie diese Schreibhefte sich in den meisten Fällen als ein fremdes Element zwischen Lehrer und Schüler drängen.

Die Wertlegung auf Fraktur- und gotische Schrift ist schon längst in Mißkredit gekommen. Man begnügte sich mit der deutschen und lateinischen Schrift und verwies die Übung anderer Buchstabenformen in die Zeichenstunde. Bei der deutschen Schrift wurde, vielleicht zum Schaden für Auge und Haltung, der früher allgemein beliebte senkrechte Grundstrich durch den rechtsschrägen verdrängt; von den lateinischen Schriftarten hat die sog. englische sich allgemeine Geltung verschafft. Um eine der Lage des Armes entsprechende Richtung der Schrift (in einem Winkel von 30—36° mit der senkrechten Linie) zu erzielen, bedient man sich in den Schreibheften der Liniennetze. Um eine kräftige, geläufige, regelmäßige Handschrift zu erzielen, übt man, namentlich auf der Mittelstufe, das Taktschreiben, das man zugleich in seiner erziehlichen Bedeutung und als geeignetstes Mittel, zur Schnellschrift zu führen, erkannt hat. Dem Schreiben der Buchstaben und Wörter Vorübungen vorauszuschicken, hält man allgemein für notwendig; die lateinische Schrift übt man erst dann, nachdem die Schüler in der deutschen eine ausreichende Fertigkeit erlangt haben. Als Ziel des Unterrichts sieht man in beiden Schriftarten „die Aneignung einer sauberen, deutlichen und gewandten Schrift in allen, auch in schnell gefertigten Schriftsätzen" an, und verlangt, daß „die Resultate eines guten Schreibunterrichts in allen Heften der Schüler zum Vorschein kommen". Die Anfertigung besonderer Probeschriften zum Zweck der Schaustellung bei öffentlichen Prüfungen hält man allgemein für verwerflich.

Besonderer Anweisungen für Erteilung des Schreibunterrichts bedarf es für denjenigen Lehrer nicht, welcher selbst ein guter Schreiber ist und sich gegenwärtig hält, was wir im II. Teil dieses Werkes über die Aneignung von Fertigkeiten, über das Üben, über die Haltung der Schüler und über die Bereitschaft und Führung der Lernmittel gesagt haben.

Übrigens fehlt es nicht an sehr speziellen Anweisungen für den Schreibunterricht sowie an guten Vorschriften.

2. Das orthographische Schreiben.

§ 1. Der rein praktische Gesichtspunkt, von welchem aus man das Schreiben in der Schule als einen notwendigen Unterrichtsgegenstand betrachtete, brachte es mit sich, daß gleichzeitig mit dem Schreiben überhaupt das orthographische Schreiben in den Schulen geübt wurde und Anweisungen für dasselbe erschienen. Ein paar durchgreifende Regeln für die Orthographie gab schon Ickelsamer: „Achte auf die Bedeutung und Komposition — nimm die Buchstaben vorher in deine Ohren und frage deine Zunge, wie es klinge." Übrigens ermahnte Ickelsamer, zu schreiben und zu reden, „wie es nach gemeinem Brauch lautet". Allein

wie für die Grammatik, so wurde auch für die Orthographie Luthers Bibel sehr bald maßgebend. Andererseits fügten sich die Herausgeber der Bibel den orthographischen Festsetzungen, wie sie im 17. Jahrhundert besonders durch Schottel, im 18. besonders durch Gottsched und Adelung stattfanden. Auf den Schultern dieser Leute stehen wir mit unserer heutigen Orthographie im wesentlichen noch. Sie vertreten das sog. phonetische Prinzip, d. h. sie wollen die möglichste Übereinstimmung von Aussprache und Schrift. Daneben ist besonders durch Jak. Grimm auch das historische Prinzip zur Geltung gekommen, nach welchem zu schreiben ist, wie es die geschichtliche Fortentwicklung des Neuhochdeutschen verlangt. Die Konsequenzen der historischen Schule sind nur von einzelnen Sprachforschern vollständig gezogen worden, und diese sind unter sich ebensowenig einig als die Anhänger eines streng phonetischen Prinzips. Besonders die Gymnasien und Realschulen haben unter dem Streit der Meinungen beider Schulen vielfach leiden müssen; aber es ist für die Schulanstalten jeder Art eine unschätzbare Wohlthat, daß von seiten der obersten Schulbehörden der Willkür und Selbstgefälligkeit einzelner Lehrer durch amtliche Wörterverzeichnisse endlich Schranken gesetzt worden sind.

§ 2. Die älteste Methode, Orthographie zu lehren, können wir als die Korrekturmethode bezeichnen. Beim Schreiben und Abschreiben wurde dem Kinde nicht nur gesagt, „ob ein Buchstab unförmlich gemacht" u. dgl., sondern auch, „ob einer vor (für) den andern, als ein p vor ein b, t vor d, f vor v u. dgl. geschrieben sei". Diese Methode herrschte bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts; so lange gingen Schönschreiben und orthographisches Schreiben Hand in Hand.

Ein deutlicher Fortschritt ist in der „Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen" (Preußens) vom Jahre 1794 zu erkennen.

Sobald einige Kinder (sind es alle, so geht es desto leichter) so weit gekommen sind, daß sie das Vorgeschriebene reinlich und leserlich nachmachen, auch aus der Bibel vorgelegte Stellen richtig abschreiben: muß der Lehrer solchen Kindern zuerst einzelne Wörter, sodann nach einiger Übung mehrere Wörter und endlich ganze Sätze diktieren. Hauptsächlich kommt es hierbei darauf an, daß er sich von den Kindern selbst die Buchstaben sagen lasse, welche zu dem Worte gehören; wozu vorzüglich solche Wörter zu wählen sind, die bei ganz oder beinahe gleichem Klang sich nur durch die Buchstaben unterscheiden, z. B. Pflug, Fluch, Flug ꝛc. Hier muß er sehr genau nachsehen, ob die Kinder bei dem Hinschreiben den von ihnen selbst bemerkten Unterschied beobachten oder vernachlässigen. Denn das Schreiben ist eine Arbeit, bei welcher man die Kinder vorzüglich zur Genauigkeit und Ordnung in allen ihren Handlungen gewöhnen kann. — Nach einiger Zeit kann der Lehrer den Kindern kleine Briefe diktieren, bei welchen zugleich auf die Interpunktion und auf das Schönschreiben gesehen wird.

Von jetzt ab ist also das orthographische Schreiben von dem Schönschreiben geschieden. Ersteres tritt ein, nachdem die Schüler im Schreiben

überhaupt ziemlich weit gefördert sind, und gilt als eine Sache, die nicht von allen Schülern gefordert werden könne. Die vorbeschriebene Methode wollen wir die Diktiermethode nennen. Sie herrschte bis tief ins 19. Jahrhundert hinein, und noch heute ist, wie die „Diktathefte" u. dgl. beweisen, der Glaube an sie sehr groß. Je mehr sich ihr sog. orthographische Regeln anhängten, desto weniger ergiebig wurde ihre Anwendung. Übrigens gab man diese Regeln je nach Veranlassung in bunter, unmethodischer Reihenfolge. „Gewöhnlich lehrte man auf allen Stufen alle Regeln der Orthographie; es fand keine planmäßige Verteilung der Masse statt; die einzelnen Übungen waren nicht auf eines, sondern auf alles zugleich gerichtet; das Nachfolgende war nicht durch das Vorhergehende begründet; oder man blieb nicht, ehe man zu Stufe B überging, auf der diese begründenden Stufe A so lange stehen, bis die Schüler auf ihr feststanden" (Diesterweg). Neben dem Diktierschreiben, das in die Schulstunden fiel, ließ man auch entweder aus einem beliebigen Buche oder von „orthographischen Vorlegeblättern" viel abschreiben (Abschreibmethode). Hier wie dort lag der Schwerpunkt in der mühsamen Korrektur des Lehrers. Da nun die Korrektur fremder Leistungen unzweifelhaft zur Sicherheit in den eigenen Leistungen beiträgt, so kamen einige Schulmänner (zuerst Zerrenner 1814) auf den Gedanken, Fehlerhaftes an die Wandtafel zu schreiben oder durch ungeübte Schüler anschreiben zu lassen oder den Schülern fehlerhafte Vorlegeblätter vorzulegen, um dieselben in der Beurteilung des Richtigen zu üben. Alle solche Versuche erinnern uns an die mannigfachen Mittelchen, welche man erfand, um einen besseren Leseunterricht nach der Buchstabiermethode zu begründen. Eigentlich methodisch wurde der orthographische Unterricht erst seit ungefähr 1830 angefaßt. Früher konnte dies nicht geschehen, denn ein methodischer Unterricht in der Orthographie ist nur möglich auf der Grundlage des Lautierunterrichts.

§ 3. Wander und Bormann.

K. F. W. Wander, Vollständige Übungsschule der deutschen Rechtschreibung für Volksschulen in Lehre und Anwendung; oder: in vier Hauptkursen streng auf die Lautmethode gebauter, mit dem ersten Schreibunterricht beginnender, bis zu seiner Vollendung in 460 Übungen naturgemäß fortschreitender, mit reichlichem und angemessenem Anwendungsstoff ausgestatteter Unterrichtsgang für die gründliche Erlernung der deutschen Orthographie. Glogau 1831.

W. Bormann, Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin 1840. (Vgl. auch dessen Methodische Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen. Berlin 1836.)

Wander und Bormann bilden die Extreme der beiden Hauptrichtungen im orthographischen Unterricht, die man, unverständig genug, als die bildende und mechanische Richtung bezeichnet hat. „Bormann lehrt nichts, sondern übt nur; Wander übt auch, aber er lehrt alles." Der Hauptgrundsatz Bormanns ist: „Behüte das Kind mit aller Sorgfalt, daß es kein falsch geschriebenes Wort sehe, präge ihm die richtigen

Wortbilder mit allem Fleiß ein und verhilf ihm zu der Fertigkeit, diese Wortbilder schriftlich darzustellen." Wander entwickelt die orthographische Regel und läßt sie an dem Anwendungsstoff üben.

Es ist unstreitig ein Verdienst Wanders, daß er einigen Hauptgrundsätzen für Erlernung der Orthographie zum Durchbruch geholfen hat. Die wichtigsten derselben sind in dem langatmigen Titel seiner Schrift hinlänglich angedeutet. Daneben muß noch ergänzend bemerkt werden, daß Wander als einer der ersten den für den Lehrgang in der Orthographie durchaus wichtigen Unterschied zwischen der sog. Gleichschreibung und Andersschreibung praktisch durchgeführt hat. Auf der Stufe der Gleichschreibung werden diejenigen Wörter geschrieben, in welchen Laut und Zeichen übereinstimmen; auf der Stufe der Andersschreibung diejenigen, bei welchen dies nicht der Fall ist.

Bei alledem blieb die Orthographie ein fast resultatloses Lehrerkreuz, und Bormann machte den Versuch, es den Lehrern abzunehmen. Nach seiner Methode, die namentlich durch C. Schäffer (Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie. Magdeburg 1850) in die Praxis eingeführt worden ist, brauchten die Schüler nur bei planmäßiger Gewöhnung des Auges an richtige Wortbilder zum sorgfältigen Abschreiben angehalten zu werden; und es läßt sich nicht leugnen, daß bei dem Gebrauch des Schäfferschen oder eines ähnlichen Buches erfreuliche Resultate erzielt worden sind. Allein man machte Bormann mit mehr oder weniger Recht den Vorwurf, daß seine Methode zu wenig geistbildend sei; nicht dem Auge, sondern dem Ohre gebühre die erste Stelle in der Sprache u. dgl.

§ 4. Seitdem gelten folgende Sätze für den Unterricht in der Orthographie als maßgebend:

1. Die Orthographie wird zum großen Teil durch Auge und Ohr (und Hand? vgl. II. Tl. S. 31), zum geringen Teil durch Regeln gelernt. 2. Darum muß durch die ganze Schulzeit hindurch auf genaues Sehen, Hören, Sprechen und vieles Schreiben gehalten werden. 3. Sobald der Schüler überhaupt anfängt zu schreiben, leitet und hält man ihn an, daß er auch richtig schreibe. 4. Auf der Unterstufe müssen vorzugsweise nur solche Wörter geschrieben werden, welche in das Gebiet der Gleichschreibung gehören. Die Mittel der Übung sind neben dem guten Hören und Sprechen das Abschreiben aus der Fibel und das Aufschreiben aus dem Kopfe (Diktandoschreiben). Die Schreibung irgend bedenklicher Wörter muß durch vorheriges Buchstabieren oder Anschreiben an die Wandtafel gesichert werden. Schon auf der Unterstufe muß der orthographische Stoff geordnet werden, so daß immer ein bestimmtes Pensum vorliegt und Gleichartiges bis nach erlangter Sicherheit geübt werden kann.*) 5. Letzteres gilt auch für die Mittelstufe; und so werden bereits hier

*) Ob es richtig ist, daß die Besprechungen bei der ersten Korrektur und bei der Rückgabe der Aufsätze, wenn sie richtig angefaßt werden, alles das zu ersetzen vermögen, was noch immer in vielen Schulen als orthographischer Unterricht zu einem besonderen Unterrichtszweige gemacht wird?

gewisse Sätze und Regeln gewonnen, welche für die Schreibung größerer Wörtergruppen von durchgreifender Bedeutung sind. Z. B. rz, lz, nz, rk, lk, nk; nicht rtz, rck 2c.; die nach dem Umlaut sich ergebende Schreibweise; das Auffinden des auslautenden Konsonanten durch Verlängerung des Wortes; die Großschreibung 2c. — Wie weit das Gebiet der Anderschreibung auf dieser Stufe zu betreten ist, hängt von dem Stande der einzelnen Schulen ab. Man kann für die einklassige Schule nicht die Forderung stellen, daß ihre Schüler bis zum zwölften Lebensjahre der Hauptsache nach in der Orthographie fest seien. — Wo aber jenes Gebiet betreten werden muß, z. B. beim Abschreiben, Diktieren und Aufschreiben durchgenommener Lesestücke, da ist die größte Aufmerksamkeit nötig, damit das Falsche durch Buchstabieren (wenn auch nicht immer des ganzen Wortes) oder Anschreiben vermieden und das Richtige niet- und nagelfest gemacht werde. 6. Auf der Oberstufe ist der Lehrgang zum Abschluß zu bringen. 7. Die Interpunktion muß auf allen Stufen des Unterrichts Berücksichtigung erfahren. Die Schüler müssen von Anfang an gewöhnt werden, die Interpunktionszeichen beim Lesen zu beachten; beim Abschreiben und Diktieren muß auf Setzung der richtigen Zeichen gehalten werden; einige Regeln sind schon auf der Mittelstufe zu geben, aber die grammatische Begründung der Interpunktion ist Sache der Oberstufe. 8. Den Abschreibeübungen der Schüler muß, wo es irgend möglich ist, ein gedrucktes, in den Händen der Schüler befindliches Hilfsmittel, z. B. die „Sprachstoffe“ von Nowack, zu Grunde gelegt werden; das Aufschreiben auswendig gelernter Stücke darf nie ohne Vorbereitung geschehen; das Diktierschreiben ist auf allen Stufen zu üben und zwar nach einer bestimmten Ordnung, welche z. B. feststellt, ob das betreffende Wort oder der Satz einmal oder zweimal vom Lehrer gesprochen wird 2c. 9. Die Korrektur des Geschriebenen geschieht je nach Lage der Sache durch den Schüler selbst (Vergleichung des Abgeschriebenen mit der Vorlage) oder durch den Mitschüler oder durch den Lehrer. Fehler verhüten ist besser als Fehler korrigieren. 10. Ziel des Unterrichts ist, daß der Schüler die in der Schule zu fertigenden Aufsätze ohne erhebliche Verstöße gegen die übliche Orthographie und Interpunktion niederschreiben lernt.

3. Das Aufsatzschreiben.

§ 1. Der Schreibschulen, die lange vor der Reformation bestanden, haben wir schon mehrmals gedacht. Als Ziel stellten sich diese Schulen im Grunde genommen kein anderes als das Aufsatzschreiben, nämlich das Schreiben von Rechnungen, Quittungen, Briefen u. dgl. Dieses Ziel verfolgten auch die deutschen Schulen, welche seit der Reformation entstanden, wiewohl sie es selten erreichten. Von dem, was man heutzutage „Gedankenschreiben“ nennt, war jenes Schreiben sehr weit entfernt; aber schon Comenius scheint das Gedankenschreiben im Sinn gehabt zu haben, wenn er verlangt, daß die Schüler zum „selbständigen“ Schreiben anzuleiten seien. Beachtenswert ist weiter, daß Ernst der Fromme „die

Materien für das Schreiben vornehmlich aus dem christlichen Unterricht, aber auch aus den weltlichen Wissenschaften ꝛc. genommen" wissen will (I. Tl. S. 57). Doch hat er dabei nur an den Inhalt der Vorschriften und an den Stoff für die Abschreibeübungen gedacht. Das Schreiben von Geschäftsaufsätzen verlangt wieder Francke, und bis tief ins 19. Jahrhundert hinein hat man mit der noch dazu meist nicht ausreichenden Übung darin sich gerne begnügt. Bei Francke haben wir auch den Anfang der heutzutage mitunter über Gebühr betriebenen „Nachbildungen" gefunden.

§ 2. Der Anstoß zu weiteren Fortschritten kam von zwei Seiten. Nachdem man von Rochow und seinen Anhängern gelernt hatte, die Kinder Gedanken sprechen zu lehren, mußte man selbstverständlich auch darauf kommen, die Gedanken zur schriftlichen Darstellung bringen zu lassen. Andererseits gingen die Schulmänner, welche um den Anfang des vergangenen Jahrhunderts die Grammatik in die Volksschule brachten und bei dem Betrieb derselben viele „Sätze machen" ließen, von der Bildung von „Sätzen" zu der Anfertigung von „Aufsätzen" über. So erschien der Unterricht im schriftlichen Ausdruck als eine Fortsetzung des grammatischen Unterrichts.

§ 3. Diese Verbindung des stilistischen Unterrichts mit dem grammatischen wurde zuerst von Ch. G. Scholz gelöst.

Die Sprachbildung in unsern niederen und höheren Volksschulen muß auf zwei neben einander laufenden, gleichwichtigen Wegen erzielt werden. Auf dem einen Wege lernen die Schüler den Sinn oder die Bedeutung der Worte, auf dem andern die Form oder die Einkleidung des Gedachten oder Empfundenen kennen. Jener begreift das Innere der Sprache, dieser das Äußere derselben. Das Äußere der Sprache hat es mit den Worten als solchen, das Innere mit der Bedeutung derselben zu thun. Die Worte machen den Körper — den Sprachkörper, die Bedeutung derselben den Geist der Sprache — den Sprachgeist aus. Beide — Sprachkörper und Sprachgeist — stehen in steter Wechselwirkung mit einander, wie der Leib des Menschen mit dem Geiste desselben; beide müssen in Volksschulen mit gleichmäßiger Gründlichkeit behandelt werden.

Zur bildenden Behandlung des Sprachkörpers — zur gründlichen Betreibung des Sprachformunterrichts — habe ich mein Scherflein durch die Herausgabe der drei Lehrgänge meines „Deutschen Sprachschülers" beitragen wollen. In gleicher Absicht erscheint hier die Stilschule für den Sprachgeist — für das Innere der Sprache — für die Erzeugung und Bildung der Gedanken und zur Einsicht in die Denkgesetze des menschlichen Geistes. Was also der „Sprachschüler" für das Äußere der Sprache ist, das soll die „Stilschule" für das Innere derselben sein. — Der „Sprachschüler" tritt ein, wenn die Schüler die erste Lese- und Schreibfertigkeit erreicht haben, die „Stilschule", wenn die „Übungen im Anschauen, Denken, Reden und Aufschreiben" beendigt sind. Die Stilschule setzt Schüler von mindestens 10—12 Jahren voraus.

Der erste Kursus enthält Vorstellungen und Begriffe, deren Erklärung, Mehrdeutigkeit und Sinnverwandtschaft. — Der zweite Kursus enthält in drei

Abschniten: 1. die Urteile, Schlüsse und Beweise; 2. die Erklärung schwieriger Sätze oder Gedanken, der Sprichwörter, der Bibelsprüche und größerer Stilstücke, die Satz- und Gedankenveränderungen und die Unterscheidung sinnverwandter Gedanken; 3. die Übertragung poetischer Stilstücke in Prosa; 4. das Verfertigen von Auszügen gegebener Stilstücke, wobei die Schüler zugleich disponieren lernen. — Der dritte Kursus enthält Stoff und Aufgaben zu freien Abhandlungen und das Briefschreibenlernen.

(Aus der Vorrede zu Scholz, Die Stilschule, oder Stoff und Aufgaben zu mündlichen und schriftlichen Gedankendarstellungen. Halle 1834.)

So war also der Unterricht in den Stilübungen ein vollständig selbständiger Unterrichtsgegenstand geworden, und neben den Übungen in der Verfertigung schriftlicher Arbeiten galt es „die Erzeugung und Bildung der Gedanken und die Einsicht in die Denkgesetze des menschlichen Geistes". Hieran anknüpfend behauptete Bormann in seiner „Methodischen Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen", daß, wo Klarheit und Gewandtheit des Denkens geweckt und gefördert sei, sich noch keineswegs mit Notwendigkeit auch die Fertigkeit finde, das klar Gedachte klar darzustellen. Dazu bedürfe es planmäßig geordneter Übungen des mündlichen Ausdrucks. Die einfachste und natürlichste Basis für die Fertigkeit der schriftlichen Rede sei die mündliche; unter dem Begriff „Stilübungen" seien also nicht bloß Übungen in der schriftlichen, sondern auch Übungen in der mündlichen Darstellung zu verstehen.

Von diesem Gesichtspunkt aus stellte Bormann folgenden Lehrgang auf:

I. Die Stufe der Vorbereitung.
   A. Mündliche Übungen (Anschauungsunterricht nach Graßmann, Diesterweg, Scholz u. a.).
   B. Schriftliche Übungen (Aufschreiben einiger Sätze, welche in den für die Sprechübungen bestimmten Stunden ausgesagt worden sind).

II. Die Stufe der Nachbildung.
   A. Mündliche Übungen.
   B. Schriftliche Übungen.

Auf dieser Stufe hat der Lehrer nach und nach von jeder Art der Darstellung — Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, Parabeln, Abhandlungen, Geschäftsaufsätzen — den Schülern Proben vorzulegen und nur die unmittelbare Nachbildung des als Muster Gegebenen zu fordern. Für die mündlichen Übungen kann das in der Schule vorhandene Lesebuch benutzt werden; für die schriftlichen Übungen enthält die Anweisung die nötigen Stoffe.

III. Die Stufe der freien Darstellung.
   A. Mündliche Übungen.
   B. Schriftliche Übungen. (Erzählungen 2c. wie vorher.)

§ 4. Bald nach der Zeit, da Bormanns „Anweisung" erschien, fand der sog. analytische Sprachunterricht durch Kellner, Otto u. a. seine Ausbildung (vgl. S. 74 f.). Das Lesebuch, das Bormann nur obenhin in den Dienst des stilistischen Unterrichts gestellt hatte, sollte nun „Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts", also auch des Unterrichts

im Aufsatzschreiben werden. Um Themata konnte man da nicht in Verlegenheit kommen; denn alles, was behufs Erreichung des „logischen Verständnisses" durchgearbeitet wurde, konnte ja schriftlich dargestellt werden; und Otto behandelte in seinem „Lesebuch", abgesehen von den „ganz freien Aufsätzen", nicht weniger als neunzehn Übungsarten von Aufsätzen, welchen die Lesestücke nach Inhalt oder Form zur Grundlage dienten. Solche Überschwenglichkeiten hingen mit Bestrebungen zusammen, die aus Unkenntnis des Volks und seiner Bedürfnisse hervorgegangen waren. In dem bekannten Worte des Erfurter Schulrats Graffunder: „Das jetzt im allgemeinen lesende Volk muß in ein schreibendes (d. h. seine eigenen Gedanken fassendes, betrachtendes, ordnendes) Volk verwandelt werden, weil, wie im großen, so bei den einzelnen Menschen mit der Schriftsprache erst sprachliches Bewußtsein möglich wird" — ist nicht mehr gefordert, als was tüchtige Lehrer sich damals (1843) zu leisten vorsetzten.

Man hatte in der That den Boden unter den Füßen verloren, und die Reaktion blieb nicht aus. Trotz aller Anstrengungen, welche man seit Ende der dreißiger Jahre gemacht hatte, erklärte Goltzsch in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan" (Berlin 1851):

Fast alle die vielen Hilfsmittel und Materialien zu Aufsatz- und Stilübungen beweisen, welche argen, die ganzen Übungen erfolglos machenden Mißgriffe hierin begangen werden, mit welcher Willkür, Ungeschick und Ratlosigkeit nach Stoff herumgesucht wird, während bei verständiger Einrichtung des gesamten Schulunterrichts es dem Lehrer nie mangelt an völlig geeignetem Stoffe zu diesen Übungen, wohl aber an der Zeit, die Menge des Stoffes so, wie er wünscht, zu schriftlicher Gedankendarstellung zu benutzen. — Der Stoff, welcher der einzig angemessene ist und zu den sichersten, oft wahrhaft überraschenden Erfolgen führt, ist leicht zu bezeichnen. Es bedarf keines Suchens desselben, denn er ist kein anderer als eben der, der durchs Lesen in der Bibel und im Lesebuche sowie durch den gesamten sonstigen Sach- und Sprachunterricht den Kindern bereits zugeführt worden ist. Man kann zwar außerdem die Kinder auch wohl veranlassen, über Gegenstände und Ereignisse, die in dem Kreise ihrer eigenen sinnlichen Wahrnehmung gelegen haben, sich schriftlich mitzuteilen; aber im ganzen erweist sich doch ein solcher Stoff als wenig sprachbildend.

§ 5. So waren also die erstrebten „Stilübungen" zu „Aufschreibübungen" des gelesenen und sonst, z. B. selbst im Rechnen zum Verständnis gebrachten Unterrichtsstoffes geworden. Eingehenderer Anweisungen für solche Übungen bedarf es nicht. Die Grundsätze, nach welchen der Betrieb dieses Lehrgegenstandes geordnet werden muß, sind nach C. Richter (Anleitung ꝛc. s. S. 76) folgende:

1. Der Stoff für die Aufschreibübungen ist dem gesamten Lehrinhalt des Schulunterrichts, zum großen Teil also dem Inhalt des Lesebuchs zu entnehmen. 2. Jeder von den Schülern zu liefernde Aufsatz muß in der Schule gehörig vorbereitet werden. 3. Bei der Erteilung der Aufgaben für die Aufsatzübungen muß eine bestimmte Reihenfolge innegehalten werden. 4. Bei allen Leistungen,

die in den Aufsatzübungen den Schülern zugemutet werden, ist die möglichste Vollendung anzustreben.

Die auf den verschiedenen Stufen vorzunehmenden Übungen sind nach Schurig (in Bocks Wegweiser) folgende:

Unterstufe.

Die Anbahnung schriftlicher Darstellung auf der Unterstufe geschieht hauptsächlich dadurch, daß die Kinder geübt werden:

1. Gelesenes aufs genaueste abzuschreiben — und zwar kann dies geschehen mit einzelnen wichtigen Sätzen eines Lesestückes und mit dem Ganzen selbst —;
2. Vorgesprochenes, welches vorher abgeschrieben worden ist, aus dem Kopfe niederzuschreiben;
3. Abgeschriebenes und Diktiertes, sobald es auch memoriert ist, schließlich aus dem Kopfe aufzuschreiben. Hierzu kommt:
4. Das Aufschreiben von Wörtern und kleinen Sätzen aus dem Unterrichte:
   a. Bibelsprüche und Liederverse, Gebete;
   b. Abschnitte aus der biblischen Geschichte und Sätze aus dem vereinigten Sach- und Sprachunterricht.
5. Auf der obersten Stufe der Unterklasse kann der Lehrer auch eine Reihe von Sätzen aus dem Sachunterricht nach Stoff und Form feststellen, so daß eine kurze Erzählung oder Beschreibung entsteht, und diese aufschreiben lassen, natürlich nach angemessener orthographischer Vorbereitung.

Mittelstufe.

I. Die Schüler schreiben in besonderen Aufschreibestunden und in besondere Aufschreibebücher:

a. Biblische Sprüche, Katechismusstücke, biblische Geschichten, welche behandelt resp. auch gelesen worden und vollständig geläufig sind;
b. Erzählungen und Beschreibungen aus dem vereinigten Sach- und Sprachunterricht, die ebenfalls entweder durch Feststellung im Unterricht oder durch Lesen eingeprägt worden sind.

II. Die Schüler schreiben wöchentlich einen kleinen Aufsatz, der eine Seite füllt, in einer besonderen Stunde für Aufsatzübung auf die Tafel. Die Aufgaben sind folgender Art:

1. Einfaches Wiedergeben einer gelesenen Erzählung oder Beschreibung mit möglichstem Anschluß an die Grundlage.
2. Kleine Aufsätze im Anschluß an behandelte Stücke, welche meist im Wiedergeben des Inhalts nach einem bestimmten Gesichtspunkte bestehen und fragweis entwickelt und festgestellt werden.

Oberstufe.

Die Stoffe und Aufgaben für Aufschreibe- und Aufsatzstunden sind auf der Oberstufe der Hauptsache nach derselben Art wie auf der Mittelstufe; es ändert sich aber die Art der Vorbereitung, und die Aufsätze können zwei, in Stadtschulen mehrere Seiten lang werden. — Zu den Aufgaben der Mittelstufe treten für die Oberstufe noch folgende: 1. Bearbeitung einer Aufgabe aus dem sachlichen Unterricht in der Weise, daß ein unmittelbarer Anschluß an das

Lesebuch nicht möglich ist; 2. Bearbeitung einer Aufgabe auf Grundlage mehrerer Lesestücke; 3. Darstellung von Ereignissen und Erscheinungen, die das Kind unmittelbar vorher erlebt hat. Hierbei kann die Briefform geübt werden; 4. die einfachsten und gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze.

Wo in beschränkten Schulverhältnissen so viel, als vorstehend angedeutet worden ist, geleistet wird, da kann gewiß jedermann zufrieden sein; die einklassige Schule wird es vielfach nicht leisten können, da ihr wenig Zeit zur Vorbereitung der Aufsätze zur Verfügung steht. Für mehrklassige, insbesondere für Mittelschulen aber wird man sich doch die Frage vorlegen müssen, ob es mit der Reproduktion genug, und ob nicht der Unterrichtsgang in der stilistischen Ausbildung der Schüler nach der Natur und dem Wesen des Stiles selbst zu bestimmen sei. Noch hinter der Forderung der Reproduktion bleibt die „Deutsche Sprachschule" von Baron, Junghanns u. Schindler zurück. Das Aufsatzschreiben ist hier allerdings sehr leicht gemacht, aber in einer Weise mechanisiert, die ihm den wesentlichen Charakter einer freien Thätigkeit gänzlich nimmt; und der Lehrer sieht sich beim Gebrauch des genannten Hilfsmittels in der drückenden Lage, jedes Schuljahr die nämlichen Aufsätze in den nämlichen Worten vorbereiten, lesen und korrigieren zu müssen.

Litteratur.

Ziemann, Der Aufsatzstoff in der Volksschule. Breslau 1897; Gansen, Der Aufsatz in der Volksschule. Kempten 1898; Sachse, Zum Aufsatzschreiben in der Volksschule. Leipzig 1898.

D. Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre (Grammatik).

§ 1. Ratichius ist der erste, welcher in den deutschen Grundklassen seiner Schule zu Köthen grammatischen Unterricht und zwar in ziemlicher Ausdehnung (Wortschreibung, Wortsprechung, Wortforschung, d. i. Wortarten und deren Flexion, und Wortfügung, d. i. Satzlehre) betrieb. Die Schüler sollten „nach der Sprachlehre reden und schreiben und anderer Leute Reden und Schriften nach der Sprachlehre verstehen können". Nach ihm verlangte auch Comenius grammatischen Unterricht in den Volksschulen, doch nur zum Zweck des Schreibens (I. Tl. S. 45). 130 Jahre nach dem Erscheinen der Didactica magna geschah, was Comenius verlangt hatte, aber in dürftigster Gestalt. Der Abt zu Sagan, Ignaz von Felbiger, erstrebte, wenigstens in den Stadtschulen, diejenige Kenntnis der „Redeteile", die ihm für die Rechtschreibung und Interpunktion unentbehrlich erschien. Namentlich sollten die Kinder lernen, welche Wörter groß und welche klein zu schreiben seien. Weiter in seinen Forderungen ging ein namhafter Sprachforscher, Heinsius, in seinem „Sprachkatechismus" (Berlin 1800). Das in Frage und Antwort abgefaßte Buch beginnt:

Wie lautet das erste Sprachgebot? — Du sollst deine Sprache richtig sprechen. — Was heißt das? — Du sollst nicht sprechen, wie du jetzt sprichst. — Wie soll ich denn sprechen? — Du sollst sprechen, wie der Herr Prediger auf der Kanzel und wie der Lehrer in der Schule. — Wie soll ich das lernen? — Du sollst hören und fein aufmerken, wie der Prediger und Lehrer sprechen.

Auf Prediger und Lehrer hören,
Das ist des Schülers erste Pflicht;
Er käme nie zu Brot und Ehren,
Gehorcht' er deren Lehren nicht.

Solche Reimregeln enthält der Sprachkatechismus sehr viele, z. B.:

Beim thät'gen Zeitwort sage mich,
Beginnt das leidende mit ich;
Doch sagst du immer richtig dir,
Beginnt das leidende mit mir.

Das Absehen ging dabei einzig darauf, die Sprache richtig sprechen und schreiben zu lehren; und keinen andern Zweck stellten sich die Grammatiken, die von da an immer zahlreicher und in vollkommenerer Gestalt erschienen, bis auf Heyse herab. Doch verfaßte schon der thätige und tüchtige Heinsius neben seinem Sprachkatechismus eine „Sprachschule, oder geordneter Stoff zu deutschen Sprachübungen für Schule und Haus" (Berlin 1815), in welcher er sich den dreifachen Zweck vorsetzte: „1. die Denkübungen mit dem eigentlichen Sprachunterricht überall in Verbindung zu bringen; 2. den Sprachstoff aufzustellen und nach einem wissenschaftlichen Stufengange durch Abteilung in Lehrgänge, Übungsstücke und Aufgaben gehörig zu begrenzen; 3. dem Schüler die bestimmte Verpflichtung zu einem geordneten Hausfleiß für die Schule aufzulegen". In dieser Richtung arbeiteten dann Männer wie Diesterweg, Schulz u. a. weiter, indem sie sich bei der Behandlung der einzelnen Pensen durch pestalozzische Ideen leiten ließen.

Den grammatischen Unterricht, wie er bis Heinsius und Heyse herab in den Schulen erteilt wurde, nennt man, weil es ihm vorzugsweise auf die Kenntnis und den Gebrauch der grammatischen Formen ankam, mit einem passenden Namen den formell-grammatischen Unterricht. Heinsius, Diesterweg und Scholz bilden den Übergang zur logisch-grammatischen Schule, die wir nun kennen zu lernen haben.

§ 2. Die Erhebung der deutschen Sprachwissenschaft durch Männer wie Schmitthenner, Grimm, Herling und Becker brachte auch auf dem Gebiet der Volksschule einen Umschwung hervor. Namentlich wurde Becker, nachdem er selbst „über die Methode des Unterrichts in der Muttersprache" (1833) sich hatte vernehmen lassen, durch Männer wie Wurst und Honkamp auch in die Volksschulen eingeführt. Die Ansichten dieser Männer haben wir darzulegen.

Der Sprachunterricht ist seiner Natur nach theoretisch. Daher ist insbesondere der Unterricht in der deutschen Sprache, wenn er nur praktisch sein und z. B. die Deklination und Konjugation, die Regeln der Orthographie u. s. f.

geben will, schal und unerquicklich für Schüler und Lehrer. Der Schüler soll zunächst die Sprache verstehen lernen; er soll angeführt werden, in der Sprache die innere Welt seiner Urteile und Begriffe in ihren organischen Verhältnissen anzuschauen. Dabei kann und soll der Lehrer ihn leiten; aber die innere Anschauung und das Verständnis der Sprache kann dem Schüler doch nur dadurch werden, daß er in einer inneren Anschauung die Verhältnisse seiner Gedanken und Begriffe betrachtet und selbstkräftig bearbeitet. Der Schüler lernt hier, nicht was ihm der Lehrer giebt, sondern was er selbst entdeckt. Und weil der Sprachunterricht seiner Natur nach theoretisch ist, so soll die Grammatik und vorzugsweise die Grammatik der Muttersprache die eigentliche Turnschule sein, in welcher sich vorzüglich die intellektuellen Kräfte entwickeln und üben.

(Aus Karl Ferd. Becker, Schulgrammatik der deutschen Sprache. Frankfurt a. M. 1851.)

Die nächste und eigentliche Aufgabe des Sprachunterrichts ist diese, den Schüler die Sprache überhaupt vollkommen verstehen zu lehren. — Der Schüler lernt die Sprache dadurch verstehen, daß man ihn anleitet, die Grundverhältnisse der Sprache und des Denkens überhaupt und die wahrhafte Bedeutung der Wörter und ihrer Bezeichnungen in der Rede insbesondere klar zu erkennen. — Der Schüler ist sich dessen, was bei seinem Sprechen geschieht und in ihm vorgeht, nicht klar bewußt, und ebenso hat er von dem, was er von andern sprechen hört oder selbst liest, keine deutliche Vorstellung und verwechselt darum leicht die verwandten Urteile und Begriffe mit einander. Darum hat der Unterricht damit zu beginnen, daß man den Schüler sprechen und ihn das Gesprochene betrachten läßt. Das Betrachtete und aus der Betrachtung Abgezogene (die Regel) muß aber auch dem Gedächtnis eingeprägt und zum unverlierbaren Eigentum des Schülers gemacht werden. Darum sind immer die drei Punkte: Anschauung in Beispielen, Betrachtung des Angeschauten oder vielmehr Ergebnis aus der Betrachtung des Angeschauten und Übung des durch die Betrachtung Erkannten — festzuhalten.

(Aus Wurst, Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauch der Sprachdenklehre. Reutlingen 1838.)

Die Glieder (oder Bestandteile) des Satzes.

A. Beispiele.

a. Der Knecht arbeitet. Der Knabe lernt. Der Jüngling freuet sich. Das Messer schneidet. Die Lerche singt. Die Ziege nascht. Der Wolf raubt. Der Hund wacht. Der Hase fürchtet sich. Der Baum blüht. Das Schiff bewegt sich.

b. Der Knecht ist arbeitsam ꝛc.*)

c. Der Knecht ist ein Arbeiter ꝛc.

d. Der Bruder nimmt Arznei ein. Er ist krank ꝛc.

e. Wer fleißig ist (= der Fleißige), arbeitet gern ꝛc.

---

*) Unter b—e stehen je etwa zehn Sätze von derselben Beschaffenheit wie unter a.

B. Belehrungen.

a. Man unterscheidet in dem Satze das Subjekt und das Prädikat als die Glieder (oder Bestandteile) des Satzes.

b. Subjekt nennt man ein Ding (Person oder Sache), von welchem man aussagt, daß es etwas thue.

c. Prädikat nennt man das, was von dem Subjekte ausgesagt wird.

d. Das Subjekt ist immer ein Dingbegriff und kann ausgedrückt werden:

1. durch ein Dingwort (A, a. b. c),
2. durch ein Fürwort (A, d),
3. durch einen Dingsatz (A, e).

} Nennt das Subjekt eines jeden Satzes unter A!

e. Das Prädikat wird immer als ein Thätigkeitsbegriff gedacht und kann ausgedrückt werden:

1. durch ein Zeitwort (A, a),
2. durch ein Eigenschaftswort (A, b),
3. durch ein Dingwort (A, c).

} Nennt das Prädikat eines jeden Satzes unter A!

f. Das Prädikat bezieht sich immer auf das Subjekt.

Diese Beziehung wird bezeichnet:

1. teils durch die Biegung des Zeitwortes,
2. teils durch Formwörter und ihre Biegung.

C. Übungsaufgaben.

1. Unterscheide in folgenden Sätzen Subjekt und Prädikat!

Die Glocke tönt 2c.

2. Bilde aus folgenden Wörtern Urteilssätze, indem du dieselben auf einander beziehst!

Feuer brennen 2c. Schaf geduldig 2c. Stuhl Zimmergerät 2c.

3. Sage von folgenden Dingen etwas aus! Drücke aber das Prädikat durch ein Eigenschaftswort aus, das eine Farbe oder einen Geschmack oder eine Gestalt u. dgl. bezeichnet!

Ruß — Milch — Mohr 2c.

4. Drücke das Subjekt in folgenden Sätzen durch einen Dingsatz aus, der mit „wer" anfängt!

Der Arbeitsame geht nie müßig 2c.

5. Drücke das Subjekt in folgenden Sätzen durch einen Dingsatz aus, der mit „was" anfängt!

Das Frühzeitige faulet bald 2c.

6. Drücke das Subjekt in folgenden Sätzen durch einen Dingsatz aus, der mit „daß" anfängt!

Wahrhaftigkeit ist liebenswürdig 2c.

7. Bilde Urteile über nachbenannte Dinge, drücke aber das Prädikat durch ein Dingwort aus!

Spiegel, Pfanne 2c.

8. Sprich Gedanken aus über folgende Personen und Sachen, drücke aber das Prädikat immer durch ein Zeitwort aus!

Fuhrmann, Jäger 2c.

(Probe aus Wurst, Kleine praktische Sprachdenklehre für die Elementarschulen auf dem Lande. Reutlingen 1841.)*)

Vorstehendes macht uns ausreichend bekannt mit dem, was die Anhänger des logisch-grammatischen Sprachunterrichts erstrebten, und wie sie es zu erreichen suchten. Wursts Schulschriften fanden eine fast beispiellose Verbreitung, obgleich die Gegner solcher Weise, „das Denken über das Denken lehren zu wollen", sich kräftig rührten.**) Im Grunde genommen erstarb die mit Begeisterung ergriffene Sache, weil Lehrer und Schüler der Quälerei des Betrachtens und Besprechens der gegebenen „Gassensätze" sowie des Sätzemachens überdrüssig wurden, und weil man nirgends finden konnte, „daß die nach der Wurstschen Methode unterrichteten Schüler gedankenreicher geworden wären als irgend andere". Dazu kam noch der Umstand, daß bald darauf der sog. analytische Sprachunterricht seinen Siegeszug durch Deutschland antrat und einige Vorzüge der Wurstschen Methode sich aneignete.

§ 3. Die eintretende Veränderung im Sprachunterricht war, was den grammatischen Unterricht betrifft, eine kaum erwünschte zu nennen. Denn wenn nun auch an Stelle der inhaltsleeren Wurstschen Sätze Lesestücke traten: die klare, allseitige Anschauung, welche die Wurstschen Sätze gewährten, und der straff geordnete Lehrgang Wursts konnten bei dieser „anlehnenden" Methode der Analytiker nie erreicht werden, ganz abgesehen von der Zermarterung der Lesestücke.

Die Analytiker betrachten die Grammatik „nicht als Zweck, sondern als Mittel:

a. die Denkkraft am Erkennen des Gesetzmäßigen zu üben;

b. um zum allseitigsten Verständnis der Grundlage hinzuführen;

c. um der Stillehre, der Orthographie und Interpunktion eine sichere, vernunftmäßige Grundlage zu geben und das Sprachgefühl zu unterstützen" (Kellner).

Der früher verfolgte Zweck, die Schüler durch die Grammatik zum richtigen Sprechen und Schreiben zu bringen, trat also ganz zurück. Aber nüchterne Schulmänner (Löw u. a.) scheuten sich nicht, dies immer wieder als den Hauptzweck zu betonen; und endlich kam es dahin, daß man mit Berufung auf J. Grimm die Grammatik ganz aus der Schule verbannen wollte. Das preußische Regulativ vom 1. Oktober 1854 schloß sie sogar beim Seminarunterricht in sehr enge Grenzen.

§ 4. Doch es war schwer, das Vertrauen auf die Becker-Wurstsche Grammatik zu erschüttern; es war für die Lehrer verlockend, die auf dem Seminar gelernten Definitionen, Regeln und Einteilungen kunstgemäß zu

*) Das Werkchen ist ein Auszug aus desselben Verfassers größerer „Sprachdenklehre", die 1836 erschien.

**) Pädagog. Erquickstunden. 2. Aufl. S. 218 ff.

entwickeln; es war für die Revisoren bequem, die Leistungen einer Schule im „Deutschen" zu beurteilen nach Beantwortung der Fragen: „Was ist ein Satz? Wie teilt man die Sätze ihrem Inhalt, ihrer Form nach ein? Welches sind die Hauptbestandteile eines Satzes? Was ist Subjekt? Was ist Prädikat? Wie wird das Subjekt, das Prädikat ausgedrückt? Wie viele und welche Arten von Nebensatzteilen, von Beifügungen, Ergänzungen, Umständen giebt es?" ꝛc. ꝛc. In der Schule blieb es also, wo man nicht in gedankenlose Gleichgültigkeit gegenüber der Grammatik geriet, wesentlich beim Alten, und eine ungefähr zur Zeit des Erlasses der Regulative gemachte, vielgepriesene Entdeckung der Analytiker fügte zu den alten Übeln ein neues. Da bei dem Betrieb der Grammatik die „Musterstücke" aus den vorher angegebenen Gründen sich als unpraktisch erwiesen hatten, so wollte man wenigstens „Mustersätze", d. i. Sprichwörter, Sprüche und Sentenzen haben, um an diesen die grammatischen Belehrungen zu gewinnen. Man übersah die große Schwierigkeit, welche durch den Inhalt derartiger Sätze in die für grammatischen Unterricht bestimmten Lektionen hineingetragen wurde; und gerade die am meisten volkstümlichen Sprichwörter konnte man, weil sie der Schulgrammatik Hohn sprachen, doch nicht brauchen. Nennenswert bleibt immer die in dieser Richtung bahnbrechende „Geordnete Sammlung von Mustersätzen" von Pflüger (Rastatt 1851).

§ 5. Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 ordneten unter der Überschrift „Der Unterricht im Deutschen" folgendes an:

Der Unterricht im Deutschen schließt die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. Diese Gegenstände müssen auf allen Stufen in organischem Zusammenhange mit einander bleiben und, soweit dies angeht, in gleichmäßigem Fortschritte gefördert werden.

Damit ist stillschweigend auch auf die Bedeutung der Grammatik als eines bloßen Mittels zum Zweck hingewiesen. Weiterhin heißt es nun von der Grammatik selbst:

In den Oberklassen mehrklassiger Schulen sind für den Unterricht und die Übung in der deutschen Sprachlehre besondere Stunden anzusetzen; in der Schule mit einem oder zwei Lehrern ist derselbe mit dem übrigen Sprachunterrichte zu verbinden.

Ziel der Mittelstufe: Kenntnis des einfachen Satzes und der einfachsten Verhältnisse aus der Wortlehre; für die Oberstufe: der erweiterte Satz und weitergehende Belehrungen aus der Wort- und Wortbildungslehre.

Eine besondere Behandlungsweise der Grammatik ist hier also nicht vorgeschrieben, und noch geht der eine diesen, der andere jenen Weg. Indessen erfreuen sich folgende Sätze einer immer allgemeineren Anerkennung:

1. „Lesen und Schreiben ist der altüberlieferte und auch vollkommen bezeichnende Name des Sprachunterrichts, der nur in der Zeit des überwuchernden Grammatisierens, das sich par excellence „Sprache" titulieren ließ, etwas zurückgetreten ist. Denn er bezeichnet in der That bis heute die beiden Haupterscheinungsformen und Hauptübungen des

Sprachunterrichts völlig ausreichend, neben denen die Grammatik in keiner Weise Gleichberechtigung beanspruchen darf" (Supprian).

2. Die Grammatik muß wie die Orthographie in der Volksschule wesentlich schreibend erlernt werden.

3. Der Unterricht in der Grammatik muß, wenigstens in den Schulen mit einem Lehrer oder zwei Lehrern sowie auf der Unter- und Mittelstufe aller Schulen, mit dem Unterricht in der Orthographie verbunden werden. Wenn hierbei Wort- und Satzlehre nicht streng von einander geschieden werden, wenn sich der Gang in der Grammatik nicht genau einem der in den Schulen beliebten kleinen Leitfäden anschließt, und wenn gar, abweichend von Becker-Wurst, Stücke aus der Wortlehre einzelnen Stücken aus der Satzlehre vorangehen sollten, so ist das weiter kein Schade.

4. Wie den Schülern, um sie alle (namentlich bei dem Vorhandensein mehrerer Abteilungen) zweckmäßig zu beschäftigen, und nicht minder der häuslichen Arbeiten wegen in den Rechenlektionen ein „Rechenheft" in die Hand gegeben wird, so muß ihnen in den Lektionen für Orthographie und Grammatik ein „Sprachheft" in die Hand gegeben werden.

Litteratur.

Hilfsmittel der letzteren Art sind gegenwärtig schon ziemlich zahlreich. Das beste ist: Nowack, Sprachstoffe für die Volksschule zur Übung im richtigen Sprechen und Schreiben. In 3 Ausgaben und verschiedenen Heften. Breslau 1899. Diese Sprachstoffe sind, was sich sozusagen an jedem einzelnen Worte erkennen läßt, ganz und gar aus der Praxis herausgewachsen und schließen sich in betreff des Grammatischen nicht an den „kleinen Nonnig" oder ein ähnliches unwissenschaftliches Hilfsmittelchen, sondern an die treffliche „Deutsche Grammatik" von Wilmanns an. — Daneben ist zu nennen: Hähnel u. Patzig, Deutsche Sprachschule. 6 Hefte. 4. bezw. 3. Aufl. Leipzig 1898 u. 1899; Kahnmeyer u. Schulze, Deutsches Sprachbuch. In verschiedenen Ausgaben und Heften. Bielefeld 1898.

Für Seminaristen und Lehrer: Martin, Schulgrammatik der deutschen Sprache. 8. Aufl. Breslau 1899; Kern, Grundriß der deutschen Satzlehre. 3. Aufl. Berlin 1896; Engelien, Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. 7. Aufl. Berlin 1897; Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache. 2 Bde. 3. Aufl. Karlsruhe 1899; Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 3. Aufl. Leipzig 1897 (preisgekrönt vom deutschen Sprachverein); C. F. Koch, Deutsche Elementargrammatik. 6. Aufl. von Wilhelm. Hannover 1884; Wilmanns, Deutsche Schulgrammatik. 2 Tle. 10. bezw. 9. Aufl. Berlin 1896 u. 1899; A. Richter, Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts. 2. Aufl. Leipzig 1886; Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten. Leipzig 1900.

Für Präparandenanstalten ist sehr geeignet: Rosenburg, Deutsche Sprachlehre für Präparandenanstalten. 2. Aufl. Breslau 1898.

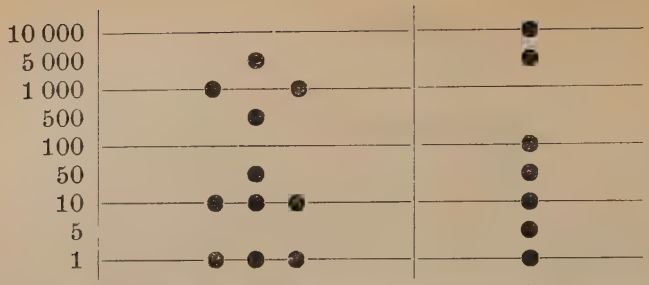
Drittes Kapitel.

Der Unterricht im Rechnen.

§ 1. Das Positionssystem (d. h. die Rechnung mit dem Zehnersystem) sowie die sog. arabischen Ziffern stammen von den Indiern, von denen sie auf die Araber übergingen. Nach diesen nennen wir unsere Ziffern arabische im Gegensatze zu den römischen, die bis ins 11. Jahrhundert (in Inschriften bis ins 15. Jahrhundert) gebräuchlich waren. Nach Europa kam diese Rechen- und Bezifferungsweise zunächst auf dem Wege über Spanien (11. und 12. Jahrhundert), besonders aber von Italien aus (13. Jahrhundert). Die allgemeinere Einführung erfolgte erst im 16. Jahrhundert unter Beihilfe der Buchdruckerkunst.

Unter den Rechenmeistern des 16. Jahrhunderts ist der vielgenannte Adam Ries (auch Rys, Rieſe), ein Zeitgenosse Luthers, der wichtigste. Er wurde 1492 geboren in der Bergstadt Zwönitz im sächsischen Erzgebirge (nicht zu Staffelstein in Franken) und lebte — jedenfalls schon vor 1515 — als Bergbeamter zu Annaberg im sächsischen Erzgebirge, wo er nebenbei in einer von ihm begründeten Privatschule auch seine Rechenkunst lehrte. Von seiner Schwägerin kaufte er 1539 ein Vorwerk in der Nähe von Annaberg, das auch nach dem Aussterben der Familie den Namen Riesenburg führte bis zu seiner Einäscherung durch den Blitz im August 1877. Er starb 1559. Er ist nicht der erste, der ein deutsches Rechenbuch geschrieben hat, und seine Werke weisen nichts dem Verfasser Eigenes auf; sie enthalten die alten Regeln und die alten Beispiele, auch das Rechnen auf den Linien (s. unten) war nicht neu; seinen Ruhm verdankt er vielmehr der Vorzüglichkeit seiner Rechenbücher, die sich durch Vollständigkeit und Klarheit, womit alle Rechnungen des praktischen Lebens abgehandelt wurden, auszeichneten und infolgedessen außerordentliche Verbreitung fanden und sich bis zur Mitte des folgenden Jahrhunderts erhielten. Von seinen Werken ist für uns das wichtigste: „Rechnung auff der linihen“ (Erfurt 1522). Das Rechnen auf der Linie entspricht unserm Kopfrechnen, soweit wir dabei die russische Rechenmaschine in Gebrauch nehmen. Mehrere Linien, nach Art der Notenlinien auf einer Tafel oder Bank*) über einander gezogen, dienten zur Veranschaulichung, zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur Ausführung der betreffenden Rechenoperationen. Durch aufgelegte „Zahl- oder Rechenpfennige“ (Marken) bezeichnete man auf der untersten Linie die Einer, auf der zweiten Linie die Zehner u. s. f.; auf dem ersten Zwischenraum standen die Fünfer, auf dem zweiten die Fünfziger u. s. f., so daß jeder Zwischenraum halb so viel galt als seine nächste Linie. Folgendes Beispiel wird uns die Zahlendarstellung und die Weise, auf Linien zu rechnen, veranschaulichen:

*) Daher die Ausdrücke: Bank, Bankier, Bankrott, Bankgeschäft.



Dieses Beispiel stellt uns die Multiplikationsaufgabe 2×7583 nebst Facit dar. In der ersten Kolonne haben wir den Wert der einzelnen Linien und Zwischenräume angegeben. Der Rechner auf Linien that dies natürlich nicht; aber in der zweiten Kolonne deutete er mit seinen Zahlpfennigen die zu multiplizierende Zahl an:

ein Fünftausend	=	5 000
zwei Eintausend	=	2 000
ein Fünfhundert	=	500
ein Fünfzig	=	50
drei Zehner	=	30
drei Einer	=	3
		7 583

In der dritten Kolonne ist das Facit angedeutet: 2 × ein Fünftausend = ein Zehntausend, 2 × 2 Eintausend und 2 × ein Fünfhundert = ein Fünftausend ꝛc.

In ähnlicher Weise rechnete man Aufgaben aus allen vier Species mit benannten und unbenannten Zahlen; und es läßt sich nicht verkennen, daß bei der Notwendigkeit, fortwährend zerlegen und zusammensetzen zu müssen, diese Weise, auf Linien zu rechnen, manches Bildende hatte. Sie wurde aber nach und nach gänzlich durch das Rechnen mit der Feder, unser „Tafelrechnen", verdrängt.*)

Beide Wege des Rechnens lehrt Riese auf die nämliche Weise. Nachdem der Begriff der betreffenden Rechnungsart erklärt worden, wird das Verfahren beschrieben, die Regel gegeben und eine Anzahl von Beispielen zur Einübung der Regel aufgestellt. Den Schluß macht allemal die Probe. Von einer Herleitung, Erläuterung und Begründung des Verfahrens oder der Regel ist nirgends die Rede. Und diese Weise, zu rechnen und rechnen zu lehren, hat volle dreihundert Jahre bestanden, denn noch im Jahre 1821 erschien in 21. Auflage Christian Peschecks (geb. zu Zittau 1676) berühmter „Rechenschüler", ein Hilfsmittel für den Rechenunterricht, durch welches Adam Rieses Rechenbücher im 18. Jahrhundert verdrängt wurden. Eine Probe soll uns Peschecks Methode veranschaulichen.

*) Privatlektüre: Der oben benutzte Aufsatz von Freyer im Schulblatt der evang. Seminare Schlesiens 1869.

Wenn jemand am Montage 21 Thaler und am Dienstage 39 Thaler einnimmt, wie groß ist die Einnahme beider Tage zusammen? — Dies wird so aufgesetzt:

21
39
60 Thaler.

Erklärung. Man fängt zur rechten Hand an und sagt: 9 und 1 ist 10. Hiervon wird die 0 unter die Linie gesetzt, die 1 behält man im Sinn oder zu gut. Dann fährt man fort: die zu gut behaltene 1 und 3 macht 4, und 2 macht 6. Schreibt man diese 6 vor die 0, so ist die Antwort 60 Thaler.

Rieſe beginnt den Rechenunterricht mit dem Zählen und Zahlenſchreiben, dann folgen die Species. Er hat deren ſechs: das Addieren, Subtrahieren, Dublieren (Multiplizieren mit der 2), Medieren (Dividieren durch 2), Multiplizieren und Dividieren. Dann folgen die Proportionsrechnung, die Regeldetri, die Bruchrechnung und die bürgerlichen Rechnungsarten. Einen Unterſchied zwiſchen dem Rechnen mit unbenannten und benannten Zahlen kennt Rieſe nicht. — Bei Peſcheck finden wir das Rechnen auf der Linie nicht mehr; wie Rieſe beginnt er mit dem Zählen, Zahlenleſen und Zahlenſchreiben als erſter Species; dann folgt die Addition, Subtraktion, Multiplikation und Diviſion, und es findet ſich zum Schluß jeder Rechnungsart eine „Vorbereitung zum Rechnen mit mehr als einer Benennung“. Danach aber treten „die Rechnungsarten mit mehreren Sorten oder Benennungen“ noch beſonders auf; ihnen folgt die Regeldetri in ganzen Zahlen (a. „Multiplikationsbeiſpiele“, b. „Diviſionsbeiſpiele“, c. „Proportionsbeiſpiele“: 40 Ellen koſten 15 Thaler; wie teuer kommen 12 Ellen?), die Bruchrechnung und die Regeldetri in gebrochenen Zahlen. Den Schluß bildet eine „Zugabe, einige teils ſcherzhafte, teils Nachdenken erfordernde Aufgaben enthaltend“.

Trotz der weiten Verbreitung der genannten und ähnlicher Bücher dürfen wir nicht meinen, daß der Rechenunterricht in den Schulen des 16. bis 18. Jahrhunderts allgemein geweſen ſei. Die berühmte magdeburgiſche Kirchenordnung vom Jahre 1685 ſchrieb ihn nicht vor, und noch im 18. Jahrhundert betrachtete man das Rechnen als etwas nur gewiſſen Ständen Notwendiges.*) Doch verlangten es Ratich und Comenius, und ein anſchauliches Bild von dem Betrieb und den Zielen des Rechenunterrichts giebt uns der Schulmethodus Ernſts d. Fr. (I. Tl. S. 56 f.).

Wo auch gerechnet wurde, man ging einzig darauf aus, praktiſche Rechner fürs Leben zu bilden. Wie der Handwerksmeiſter ſein Handwerk lehrte durch Vormachen und Gebieten: „Zuerſt thue das, dann das“ ꝛc., ſo brachte man dem Kinde das Rechnen bei. Man erſtrebte nur das Können, nicht die Einſicht. Eigentlich kannte man, nachdem das Rechnen auf Linien in Abgang gekommen war, nur das Zifferrechnen; und wo etwa im Kopfe gerechnet wurde, da geſchah es nicht anders, als daß die ſchriftlichen Operationen vermittelſt innerer Anſchauung nachgemacht wurden.

*) Ob es Goethes Hermann gelernt hat? Vgl. Hermann und Dor. 2. Geſang.

Die ersten Anleitungen zum „Kopfrechnen" erschienen im letzten Jahrzehnt des vorvorigen Jahrhunderts.

§ 2. Auf keinem Gebiete des Schulunterrichts ist der umgestaltende Einfluß, welchen Pestalozzi ausübte, deutlicher hervorgetreten als auf dem Gebiete des Rechenunterrichts. Die Sache wurde sozusagen geradezu umgedreht. Nicht erst mit zehnjährigen, sondern mit sechsjährigen Kindern sollte der Rechenunterricht begonnen werden. Nicht das Können, sondern die Einsicht wurde zur Hauptsache gemacht. Nicht praktische Aufgaben sollten gerechnet, sondern alle Zahlenverhältnisse auf Grund der Anschauung lückenlos durchgemacht werden. Nicht nach hergebrachten Regeln und Ansätzen sollte das Kind rechnen, sondern mit Ausschluß alles Mechanischen ganz eigene, freie Wege gehen. Nicht nach einer Rechenkunst, sondern nach einer Rechenkunde strebte man und gab dieser im Anschluß an die Pestalozzische Dreiheit von Form, Zahl und Sprache den Namen „Zahlenlehre". Mit Hilfe von Tabellen („Einheitstabelle" u. a.) suchte man der Anschauung der Kinder nicht bloß bei den Elementen zu Hilfe zu kommen, sondern man versuchte die vier Species, die Bruchrechnung, die Regeldetri, ja selbst Algebraisches zu veranschaulichen; nie sollte das Kind ohne volle Anschauung rechnen. Der Ausgang von der Eins und die Zurückführung auf die Eins galten als besonders wichtig und wurden auch auf den höheren Stufen des Unterrichts fortgesetzt. Das Zifferrechnen wurde durch das Kopfrechnen ganz verdrängt und letzteres zu einem eigentlichen Zahlenrechnen umgestaltet. Als Aufgabe des Unterrichts bezeichnete man die Bewirkung deutlicher Begriffe, die Bildung der Zahlkraft, die Denkbildung. Dabei ergäbe sich, meinten einige Pestalozzianer, die Fertigkeit, Aufgaben aus dem praktischen Leben zu rechnen, ganz von selbst.

In Burgdorf und Iferten wurden in Befolgung dieser Grundsätze namhafte Resultate errreicht; auch erschienen Anleitungen zum Rechenunterricht, in welchen jene Grundsätze im wesentlichen festgehalten waren (Tillich, Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik. Leipzig 1806; Kawerau, Leitfaden für den Unterricht im Rechnen. Bunzlau 1818). Aber selbst eifrige Pestalozzianer suchten doch alsbald auch den Forderungen des praktischen Lebens Genüge zu leisten, wenn sie auch, wie z. B. Wilhelm v. Türk, erklärten, die Fertigkeit im Rechnen sei durchaus nur Nebensache, die Hauptsache sei die Übung im Denken, die Entwicklung und Stärkung des Denkvermögens.

Selbstverständlich gestaltete sich die Anordnung des Stoffes und die Behandlung des Einzelnen nun ganz anders als bisher. Ein Beispiel soll uns das zeigen.

Inhaltsangabe von W. v. Türks Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen. Berlin 1816.

1. Abschnitt. Das Rechnen ohne Kenntnis der Ziffern.

1. Stufe. Zählen von 1 bis 10.

2. Stufe. Anwendung der Zahlen von 1 bis 10.

3. Stufe. Zählen über zehn hinaus.
4. Stufe. Das Zusammenzählen zweier u. mehrerer Zahlen innerhalb zehn.
5. Stufe. Das Abziehen von eins innerhalb zehn

u. s. f. bis

15. Stufe. Zählen bis hundert; Zusammenzählen und Abziehen innerhalb hundert.
16. Stufe. Multiplizieren innerhalb hundert.

2. Abschnitt. Das Zifferrechnen.

17. Stufe. Kenntnis der Ziffern.
18. Stufe. Wert der Ziffern nach ihrer Stelle.
19. Stufe. Das Zusammenzählen

u. s. f.

3. Abschnitt. Die 4 Species mit benannten Zahlen.
4. Abschnitt. Berechnung der Brüche.
5. Abschnitt. Die Verhältnisse oder die sog. Regeldetri.
(Dieser Abschnitt enthält auch die sog. bürgerlichen Rechnungsarten.)

Probe der Behandlung des Einzelnen, aus dem 2. Abschnitt.

Nachdem die Kinder die früher schon vorgekommenen Additionen mit Ziffern wiederholt haben, so lasse sie der Lehrer nun auch größere Zahlen addieren.

Der Lehrer schreibe zuerst kleinere Aufgaben an die Tafel, z. B. folgende:

Hunderter	Zehner	Einer
3	6	5
4	3	6

Lehrer. Leset zuerst diese beiden Zahlen! — Jetzt schreibt sie ebenso, wie sie hier stehen, auf eure Tafeln! — So! Womit werden wir anfangen müssen, mit den Einern, mit den Zehnern oder mit den Hunderten? Kinder. Mit den Einern. L. Warum das? K. Weil 10 Einer einen Zehner machen; kommen also mehr wie 10 Einer heraus, so setzen wir die Zehner in die Reihe der Zehner. L. Richtig; also hier — wir wollen laut addieren: Wir fangen immer entweder mit der unteren oder mit der oberen Zahl an. 6 Einer und 5 Einer sind? K. 6 Einer 2c. 11 Einer. L. Wieviel Zehner sind in diesen 11 Einern? K. Ein Zehner. L. Gut! Also setze ich den 1 Zehner in die Reihe der Zehner und deute ihn durch eine kleine 1 an; jetzt haben wir also in der Reihe der Einer?

3	6	5
4	3	6
	1	
		1

K. Nur einen Einer.

L. Ich mache nun einen Strich unter die unterste Zahl, um die Summe beider Zahlen, die ich durchs Addieren finden werde, darunter zu setzen; also zuerst diesen einen Einer. Jetzt wollen wir sehen, wie viele Zehner vorhanden sind. Zählet: 1 Zehner und 3 Zehner sind 4 Zehner, 4 Zehner und 6 Zehner sind 10 Zehner — 10 Zehner sind wieviel Hunderte? K. 10 Zehner sind ein Hundert. L. Was kommt also unter den Strich in die Reihe der Zehner?

K. Nichts. L. Wie deuten wir das also an? K. Durch eine Null. L. Hier! Aber wo bleiben wir mit dem einen Hundert?

3	6	5
4	3	6
1	1	
8	0	1

K. Wir deuten es in der Reihe der Hunderte durch eine kleine 1 an. L. So! Nun wollen wir zu den Hunderten übergehen; zählt sie zusammen! K. 1 Hundert und 4 Hundert sind 5 Hundert; 5 Hundert und 3 Hundert sind 8 Hundert. L. Welche Zahl kommt also in die Reihe der Hunderte? K. Eine 8. L. Leset jetzt die ganze Zahl! K. Achthundert und eins.

Auf der von Türk angedeuteten Bahn schritten andere Pestalozzianer weiter. Während aber noch Türk wollte, daß „aller Mechanismus aus dem Rechenunterricht verbannt sein und bleiben" sollte, und in seinem ganzen Buche keinen Satz aufstellte, der einer Rechenregel der Alten gleich sah, selbst nicht das Einmaleins lernen ließ — erkannte man bald, daß ein tüchtiger Kopfrechner die sog. Rechenvorteile gar nicht entbehren könne, und daß der Mechanismus des Regelwesens ganz wohl berechtigt sei, wenn man nur für das rechte Verständnis desselben vorher gesorgt, mit andern Worten: die Regel entwickelt habe. In diesem Sinne wurden die Anweisungen zum Rechenunterricht von Kranke 1824, Ch. G. Scholz 1825, Diesterweg u. Heuser 1829, Stern 1832 u. a. herausgegeben.

§ 3. Man glaubte mit dem Rechenunterricht so ziemlich im reinen zu sein, da erschienen einige Werke, welche die bisher befolgte Weise teilweise umzugestalten geeignet waren:

Hentschel, Hundert Rechenaufgaben, elementarisch gelöst. Weißenfels 1837.
Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen. Erfurt 1841.
Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule. Berlin 1842.

Bis dahin hatte man die Regeldetri und die an diese sich anschließenden sog. bürgerlichen Rechnungsarten auf die Regel der Proportion gebaut. Hentschel, angeregt durch Stern, entzog jenen Rechnungsarten diese Grundlage und verdrängte die lange als unentbehrlich erschienene Lehre von den Proportionen gänzlich aus dem Volksschulunterricht. „Zurückführung auf die Einheit" wurde seitdem das Zauberwort für die Lösung auch sehr zusammengesetzter Aufgaben. — Hentschel wies zugleich den bis dahin üblichen Unterschied zwischen Kopf- und Zifferrechnen, da man jenes gleich Denk-, dieses gleich Regelrechnen gesetzt hatte, als unberechtigt nach und unterschied so:

Rechnen

Denkrechnen — Kopfrechnen, Tafelrechnen
Regelrechnen — Kopfrechnen, Tafelrechnen.

Die leichteren Aufgaben ließ er im Kopfe, die schwereren auf der Tafel, beide Arten ohne Anwendung der Regel rechnen.

Unger lernen wir am besten aus seinen eigenen Worten kennen:

Wenn weder das Einüben der verschiedenen Rechnungsregeln noch das Verweilen bei den mannigfachen Rechnungsvorteilen als zweckmäßig anerkannt werden kann, so entsteht die Frage: In welcher Weise muß der Unterricht erteilt werden; da wir einesteils die Regeln nicht entbehren können und andernteils ein jeder im Rechnen, das täglich im Leben gebraucht wird, zu einer praktischen Fertigkeit es bringen muß, die nur erlangt werden kann, wenn man daran gewöhnt wird, das Resultat in allen Fällen auf dem kürzesten Wege zu ermitteln? Und die Antwort auf diese Frage ist nicht so schwierig, als es den Anschein hat.

Man bestrebe sich zunächst, die Schüler innigst vertraut zu machen mit dem Wesen der Zahl und verweise dieselben später, nachdem sie bereits die erforderlichen Fortschritte gemacht haben, um es gehörig zu würdigen, bei jeder Gelegenheit auf den obersten Grundsatz alles praktischen Rechnens: „Man rechne stets mit den kleinsten und bequemsten Zahlen", und man wird der besonderen Rechnungsvorteile nicht bedürfen; der Schüler wird keine anwendbare Abkürzung übersehen, ohne daß ihm hierzu besondere Vorschriften gegeben zu werden brauchen, oder daß man auf eine Regel zu verweisen nötig hätte, die für den vorliegenden Fall und für die insbesondere vorkommenden Zahlen einer Vereinfachung fähig ist. — Man leite ferner den Unterricht so, daß der Schüler so wenig als möglich nach gegebenen Regeln zu rechnen veranlaßt wird, sondern sich stets selbst aus den vorliegenden Bedingungen die entsprechende Regel finden muß, und man mache nicht das Einüben der bereits gefundenen Regel, sondern das Finden derselben zur Hauptbeschäftigung.

Unger verwirft also die sog. Rechnungsvorteile ganz und legt dem Einüben bereits gefundener Regeln sehr geringen Wert bei. Die Schüler sollen nur mit dem Wesen der Zahl vertraut gemacht werden (1. Kursus seines Buches) und eine praktische Aufgabe beurteilen lernen (2. Kursus), dann werden sie auch die im Leben notwendige praktische Fertigkeit erlangen.

Der erste Kursus oder die Lehre von dem Wesen der Zahl besteht aus 5 Abschnitten, und es enthält:

der 1. Abschnitt die Lehre von den Faktoren gegebener Zahlen,
der 2. Abschnitt die Lehre von den Nichtfaktoren oder von den Resten,
der 3. Abschnitt die Anleitung zur Bildung der Zahlen aus gegebenen Elementen (in welcher die ganze Bruchrechnung mit enthalten ist),
der 4. Abschnitt Anwendung des Vorhergehenden, und
der 5. Abschnitt die Lehre von den Eigenschaften der zweiten Potenz und der Quadratwurzel mit ihrem Einfluß auf das praktische Rechnen überhaupt.

Hiernach begann Unger mit dem „Zerlegen der Zahlen (namentlich von 1—100) in ihre Faktoren" und setzte für seinen Lehrgang nur „das Zählen" voraus.*) Das sei, meinte Grube, ein Anfang für die „Volksschule", die „Elementarschule" bedürfe eines vorbereitenden Unterrichts;**)

*) Zur Darstellung der Zahlbilder ist der Rechenkasten von Weidner, den das Fröbelhaus in Dresden für 3 Mk. liefert, sehr brauchbar.

**) Grube denkt sich eine Elementarschule als „Grundschule" und unterscheidet von ihr die „Volks- oder niedere Bürgerschule". Jene soll von allen Kindern in dem Zeitraum vom 6. bis 10. Jahre besucht werden.

und die Anleitung hierzu hat er in dem obengenannten Buche gegeben. Grube will „die elementaren Vorübungen von dem Formalismus der Species befreien", nachdem Unger das spätere Rechnen von dem abstrakten Regelwerk der einzelnen Rechnungsarten losgemacht habe.

Probe aus Grube, Leitfaden.

Das elementare Rechnen nach den vier Species auseinanderfallen zu lassen, ist dasselbe, als im Anschauungsunterrichte dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Größe, Gestalt, Farbe ꝛc. vorzuführen oder die Botanik mit dem Linnéschen System zu beginnen. Wie aber das Kind den Gegenstand nicht kennen lernt, wenn es nach einem Merkmal verschiedene Gegenstände anschaut, sondern wenn es den einen Gegenstand nach seinen verschiedenen Merkmalen betrachtet, und wie es falsch ist, dem Anfänger in der Botanik die Pflanzen so vorzuführen, daß er erst nur die Wurzel, dann den Stengel ꝛc. anschaue, da er vielmehr die Pflanze ganz sieht und sehen soll: so lernt der Schüler auch z. B. die Zahl 4 nicht kennen, nämlich mit wahrer Durchdringung des Objekts, wenn er heute $2+2=4$ lernt, nach einigen Wochen, wenn das Subtrahieren an die Reihe kommt, $4-2=2$ ꝛc. Vielmehr hat er ja, wenn er weiß, daß $2\times 2=4$, damit zugleich die übrigen Anschauungen: $2+2=4$, $4-2=2$, $4:2=2$, und die Methodik hat unrecht, wenn sie diesen objektiven Zusammenhang „nach den Operationen" zerreißt. Eine solche Teilung stärkt aber nicht, sondern schwächt die Kraft der Anschauung, weil sie deren Konzentration auf einen Punkt und somit das „Beobachten im Anschauen" hindert. Der Elementarschüler lerne die Zahlen nicht vereinzelt und abgerissen nach den Operationen des Addierens, Subtrahierens, Multiplizierens und Dividierens, sondern jede Zahl (im Zahlenraum von 1—100) allseitig nach jenen Operationen in ihrer organischen Einheit kennen und behandeln.

Einteilung des Stoffes.

1. Kursus. 1. und 2. Schuljahr.

Das Rechnen mit den ganzen Zahlen von 1—100.

1. Jahr: Im Zahlenraum von 1—10.*)
2. Jahr: Im Zahlenraum von 10—100.

2. Kursus. 3. Jahr.

Das Rechnen mit ganzen Zahlen über 100.

1. Semester: Zahlenraum von 100—1000. Allseitige Anschauung.
2. Semester: Beliebige Zahlenräume. Übung in den einzelnen Operationen.

3. Kursus. 4. Jahr.

Das Rechnen mit den Bruchzahlen.

1. Semester: Allseitige Anschauung.
2. Semester: Übung in den Species als solchen.

Aus dieser durch die Natur des Objekts selbst bedingten Anordnung geht hervor, daß der Schüler auf jeder Stufe ein selbständiges Ganzes habe. Wenn er auch schon nach dem 1. Kursus die Schule verließe, so hätte er doch schon das ganze Rechnen in nuce kennen gelernt und damit die Fähigkeit empfangen, diesen Kern selbst weiter zu entwickeln.

*) In gehobenen Elementarschulen wird man nur ein halbes Jahr brauchen.

Was nun aber die intensive Bildung betrifft, so meinen wir mit der entwickelten einfacheren Methode das elementarische Rechnen sowohl den Anforderungen an dasselbe als Bildungsmittel für die formelle Seite der Anschauung, wie auch damit zugleich als wirksames Mittel für die sittliche Bildung des Schülers einen Schritt näher gebracht zu haben.

Probe des Einzelnen.

Vierte Stufe. Die Vier.

I. Die reine Zahl.

a. Messen und Vergleichen.

1. Mit eins.

	4.
1	$1+1+1+1=4$ $(1+1=2,\ 2+1$ ꝛc.)
1	$4\times1=4$
1	$4-1-1-1=1$
1	$4:1=4.$

2. Mit 2.

2	$2+2=4$
2	$2\times2=4$
	$4-2=2$
	$4:2=2.$

3. Mit 3.

	$3+1=4,\ 1+3=4$
	$1\times3+1=4$
	$4-3=1,\ 4-1=3$
	$4:3=1\ (1)$ (3 in 4 = 1 mal mit 1 Rest).

Tiere mit 4 Beinen und 2 Beinen — Fahrzeuge mit 1 Rade, 2 und 4 Rädern. Vergleichung derselben.

4 ist 1 mehr als 3, 2 mehr als 2, 3 mehr als 1.

3 ist 1 weniger als 4, 1 mehr als 2, 2 mehr als 1.

2 ist 2 weniger als 4, 1 weniger als 3, 1 mehr als 1.

1 ist 3 weniger als 4, 2 weniger als 3, 1 weniger als 2.

4 ist das 4fache von 1, das 2fache (Doppelte) von 2.

1 ist der 4te Teil von 4, 2 die Hälfte von 4.

Aus welchen gleichen und ungleichen Zahlen ist die 4 entstanden?

b. Schnellrechnen.

$2\times2-3+2\times1+1-2$ verdoppelt!

$4-1-1-1+2+1-3$, wieviel weniger als 4? ꝛc.

c. Kombinieren.

Welche Zahl muß ich 2mal nehmen, um 4 zu bekommen?

Von welcher Zahl ist 4 das Doppelte?

Von welcher Zahl ist 2 die Hälfte?

Von welcher Zahl ist 1 der 4te Teil?

Welche Zahl läßt sich 2mal von 4 wegnehmen?

Welche Zahl ist um 3 größer als 1?

Wieviel muß ich zu der Hälfte von 4 noch hinzuthun, um 4 zu bekommen?

Wieviel mal 1 hat die Hälfte von 4 weniger 3?

II. Die angewandte Zahl.

Karoline hatte in ihrem Blumentopfe vier Tulpen, die sie aber schlecht begoß. Da verwelkten ihr erst eine, dann noch eine und noch eine. Wieviel behielt sie noch?

Wieviel Pfennige sind 2 Zweier?

1 Dreier und 1 Pfennig?

Wieviel Semmeln kannst du für 4 Pfennige kaufen?

Wieviel Zweipfennigsemmeln aber?

So oft ich dem Bäcker 2 Pfennige hinlege, giebt er mir eine Semmel. Ich lege ihm aber 2mal 2 Pfennige hin, also bekomme ich auch 2mal eine Semmel.

‖ Pfennige	. Semmel
‖ Pfennige	. Semmel.

Eine Brezel kostet 2 Pfennige, wieviel kosten 2 Brezeln?

N. bezahlte für 2 Brezeln einen Dreier und einen Pfennig. Wieviel kostete eine?

4 Quentchen = 1 Lot.*)

Emma hatte ihrer Mutter ein Lot Seide geholt. Wie viele Quentchen waren das?

Sie bezahlte für das Quentchen einen Groschen, wieviel kostete das Lot?

4	. Quentchen	4	‖ Groschen
	. Quentchen		‖ Groschen
	. Quentchen		‖ Groschen
	. Quentchen		‖ Groschen.

Welcher Teil vom Lote ist 1 Quentchen, 2 Quentchen?

Wenn ein Quentchen 2 Groschen kostet, kann man da für 4 Groschen auch ein Lot bekommen?

Eine arme Frau kochte von 1 Lot Kaffee 4mal. Wieviel nahm sie zu jeder Portion?

Die Grubesche Methode fand begeisterte Anhänger (Dagott u. a., selbst Scholz). Allein auch ein ausgezeichneter Mathematiker meinte, sie sei vielleicht ein Instrument, mit dem nur Meister umgehen könnten. Unter andern Vorwürfen machte man Grube auch den, daß er unbemerkt, indem er den Pestalozzischen Formalismus vermeiden wolle, zu einem in seiner Ausführung ebenso gefährlichen Schematismus gelange. Die Gegenwirkung blieb nicht aus.

§ 4. Im Jahre 1854 erschien ein vorzügliches Buch von Erzinger: „Übungsbeispiele aus dem Leben für das Leben" mit Vorwort von Eisenlohr.

Es ist gewiß, daß mancher arm wird, weil er nicht rechnen kann; und ich bin überzeugt, daß ein tüchtiger, auf praktischem Boden sich bewegender, in die Lebensverhältnisse des Volkes speziell eingehender Rechenunterricht zunächst im stande ist, zur klaren, durchsichtigen Führung einer Haushaltung, eines Geschäfts und zur Häuslichkeit zu führen. — Es giebt Zahlen, welche fürs Leben ebenso wichtig sind und aufbewahrt werden müssen wie Zahlen über Zeit, Maß und Gewicht. (Erzinger.)

Das Rechnen geht nicht so weit, als es sein sollte, ins Leben über. Das Kind lernt wohl rechnen, aber unser Volk rechnet nicht. Daran trägt die Schule ihre Schuld. Unsere Kinder rechnen wohl, aber sie berechnen zu wenig. Eine

*) Jedes Gewicht sowie jede Münze 2c. muß vorgezeigt werden.

Menge von Lebensverhältnissen, in die unsere Schüler eintreten, bleiben unbeachtet. Es ist noch gar nicht recht ins Auge gefaßt, welche reiche Fülle hierher bezüglicher Aufgaben das ganze Leben der Natur und das soziale Menschenleben darbietet. Man denke an die Gesetze der Ernährung der Pflanzen und Tiere, an die Düngerbereitung, an die Nahrungsstoffe der verschiedenen Pflanzen, ihre Gewinnung und Bedeutung, an den Verbrennungsprozeß, an den Salzverbrauch, an die Beurteilung des Wertes verschiedener mechanischer Werkzeuge, an den Wert der Fruchtwechselfolge, der Farben-, der Gespinstpflanzen, der Zuckerrüben, des Tabaks, der Butterwirtschaft 2c.

Durch das Eingehen auf solche Gebiete würden wir eine Menge von Vorteilen erreichen. Neben dem, daß unser Rechnen auf diese Weise erst eine praktische Richtung erhielte, würde das Rechnen selbst an Interesse für die Schüler außerordentlich gewinnen. Welche Förderung würde auch der Realunterricht erhalten! Die Befolgung unserer Vorschläge würde die Vorteile der Konzentration und Vertiefung gewähren. Nicht den geringsten Nutzen hätte der Lehrer selbst davon. Er würde genötigt, sich von dem Schulwissen ins Volkstum, von den Büchern in die anschauliche Fülle der in der Wirklichkeit sich geltend machenden Momente des Natur- und Menschenlebens hineinzuwerfen. (Eisenlohr.)

Erzinger und Eisenlohr einerseits, Goltzsch und Theel (Der Rechenunterricht in der Volksschule. Berlin 1859) andererseits bilden den äußersten Gegensatz zu Grube. Letztere behaupten, „die abstrakte Zahlenlehre oder die Arithmetik dürfe auch nicht einmal nach ihren Anfängen als ein Objekt des Volksschulunterrichts anerkannt werden. Der Rechenunterricht müsse vorzugsweise Sachunterricht sein, die benannte Zahl habe größeres Interesse für das Kind als die für Welt und Leben beziehungslose reine Zahl" 2c.*)

§ 5. Es konnte nicht fehlen, daß die von Hentschel, Unger, Grube, Eisenlohr u. a. entwickelten Gedanken auch von Rechenlehrern beachtet wurden, welche im übrigen andere Wege gingen. Die älteren Rechenanweisungen von Diesterweg u. Heuser u. a. gestalteten die Behandlung des Zahlenraumes von 1—100 vielfach um, und die praktischen Rechenaufgaben wurden ihrer bisherigen Einseitigkeit enthoben; die Proportionsrechnung schwand ganz. In dem nämlichen Sinne und Geiste wurden neue Anweisungen für den Rechenunterricht geschrieben, von denen einige weite Verbreitung gefunden haben: Hentschel 1844,**) Stubba 1845, Böhme 1856***) u. a. Der Lehrgang ist in allen diesen Büchern wesentlich derselbe und so bekannt, daß er nicht angegeben zu werden braucht. Auch die Lehrweise im einzelnen bietet nur verschiedene Manieren, die sich den drei Hauptstadien unterordnen: Anschauung, Erkenntnis, Übung.

---

*) Vgl. hierzu das aus neuerer Zeit stammende Werk von Salberg, Die Sachrechenmethode. München 1874.

**) Lehrbuch des Rechenunterrichts. 2 Tle. 15. Aufl., bearbeitet von Költzsch. Leipzig 1896.

***) Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 2 Tle. 13. Aufl., umgearbeitet von Schaeffer. Berlin 1897 u. 1898.

Wenn man nun nach dem gegenwärtigen Stande der Methode, nach jenen Anweisungen für den Rechenunterricht und nach den dazu gegebenen Rechenheften die Leistungen unserer Schulen in diesem wichtigen Fache beurteilen dürfte, dann sollte man meinen, wir müßten es im Rechnen herrlich weit gebracht haben. Leider ist dies aber nicht der Fall. Und das hat seinen Grund wohl darin, daß die Schüler 1. im Zahlenraum von 1—10, 2. im Zahlenraum von 1—20, 3. im Zahlenraum von 1—100, 4. im dekadischen System nicht sicher gemacht werden; auch 5. darin, daß man im Rechenunterricht viel zu wenig auf geordnetes, gutes Sprechen hält. Allein einen großen Teil der Schuld tragen auch jene Anweisungen, die, weil sie Unerreichbares erstreben, das Erreichbare nicht gewährleisten. Namentlich die Rechenhefte von Böhme stehen mir hier vor Augen.

§ 6. Die seit 1870 begonnene Einführung des decimalen Systems zunächst der Maße und Gewichte, dann der Münzen konnte neue Methoden natürlich nicht notwendig machen. Aber es bedurfte nun auch für die einfachste Volksschule eines gründlichen Eingehens auf das Rechnen mit decimalen Zahlen; daher die genannten Anweisungen sämtlich Umarbeitungen erfuhren. Noch aber sind die Meinungen gar verschieden, ob das Rechnen mit decimalen Zahlen früher oder später einzutreten habe, wie weit das Rechnen mit gemeinen Bruchzahlen zu beschränken, mit decimalen Zahlen auszudehnen sei ꝛc.

Büttner hat die Parole ausgegeben: „Wir messen, wiegen und zählen decimal, darum müssen wir auch decimal schreiben und rechnen.“ Es mag dahingestellt bleiben, ob diese Parole ein glücklicher Griff gewesen ist. Jedenfalls sind die „Büttnerschen Rechenhefte“ (Rechenbuch für einklassige Volksschulen, ein Heft; Rechenaufgaben für die ein- und zweiklassige Volksschule, drei Hefte; Rechenaufgaben für die mehrklassige Volksschule, fünf Hefte) schon deswegen sehr empfehlenswert, weil sie der vorhin erhobene Vorwurf nicht trifft.

Noch weiter als Büttner, vielleicht zu weit, geht Steuer (Methodik des Rechenunterrichts;*) Rechenbuch für Stadtschulen; Rechenbuch für Landschulen. Strehlen 1883) in der Beschränkung auf das im Leben wirklich Notwendige, so daß z. B. in der Zinsrechnung sogar die Berechnung des Kapitals und der Zeit ganz wegfällt. Ferner wird von diesem Methodiker „die Bruchlehre nicht als selbständiges, in sich geschlossenes Kapitel behandelt, sondern sie tritt, organisch eingefügt in den anderweiten Rechenstoff, in konzentrischen Kreisen auf, die sich in dem Maße erweitern, als die Zahlkraft der Schüler wächst“.

§ 7. Als Hilfsmittel für die Hand des Schülers werden jetzt ziemlich allgemein Aufgabenhefte für notwendig erachtet, selbst für die Beschäftigung der Kleinsten (Rechenfibel von Bratke nach Grubes Leitfaden, Rechenfibel von Widemann, von Büttner). Damit sind Lehrmittel, die man sonst, um größere Schülermassen zu beschäftigen, gebrauchte (die Junkerschen und Schellenbergschen Tafeln, die Goltzschschen Rechenstäbe,

*) 7. Aufl. Breslau 1898.

die Böhmeschen Wandtafeln u. a.) überflüssig erschienen. Indessen bleibt zu erwägen, ob Rechenhefte, namentlich für jüngere Schüler und in einklassigen Schulen, wo die Schüler viel auf Selbstbeschäftigung und Beschäftigung durch den Helfer angewiesen sind, überhaupt des Übungsstoffes genug darbieten können. Jedenfalls sind die Goltzschschen Rechenstäbe der ferneren Beachtung zu empfehlen, und Lehrer an einklassigen Schulen mögen immerhin auf die Erfindung von Tabellen denken, welche den angegebenen Beschäftigungsweisen der Schüler zu dienen geeignet sind. Eine solche Tabelle:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

wird behufs Einübung des Einmaleins in der Seminarschule zu Bütow so gebraucht, daß Lehrer oder Helfer, ohne dabei zu sprechen, beispielsweise auf die in der 7. vertikalen Reihe stehende 3 hinzeigen, worauf das gefragte Kind antwortet: $7 \times 3 = 21$, und falls es das Produkt nicht sofort weiß, wiederum durch bloßes Zeigen angehalten wird, dasselbe durch Addition der sieben Dreien, auf deren siebente gezeigt worden ist, zu finden.

Litteratur.

Außer den bereits genannten Werken: Büttner, Anleitung zum Rechenunterricht. 16. Aufl. Leipzig 1899; Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 3 Tle. 2. Aufl. Breslau 1899 u. 1900; Kaselitz, Wegweiser für den Rechenunterricht. 12. Aufl. Berlin 1893; Elsner u. Sendler, Der Rechenunterricht in der Volksschule. 2. Aufl. Breslau 1895; Langenberg, Neue Anleitung zu einem methodischen Rechenunterrichte. 4 Tle. Gütersloh 1878—1880; Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehlichen Unterrichts. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1893; Menzel, Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen. 6. Aufl. Bielefeld 1895; Griesmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Leipzig 1890; Kölzsch, Das deutsche Volksschulrechnen nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1894.

Viertes Kapitel.

Der Unterricht in der Raumlehre.

§ 1. Comenius verlangte, daß die Schüler der Muttersprachschule die verschiedenen Ausdehnungen, Länge, Breite, Abstand 2c. ausmessen lernen sollten, und der gothaische Schulmethodus verwirklichte diese Forderung (1. Tl. S. 45. 58). Späterhin aber ist davon kaum noch die Rede; auch die gebräuchlichen Rechenbücher, wie der Riese und Pescheck, betreten nicht das Gebiet der Raumlehre, sondern beschränken sich in einseitigster Weise auf Preisberechnungen. Wo immer etwas Raumlehre betrieben wurde, geschah es rein mechanisch und zu bloß praktischen Zwecken, ganz wie beim Rechnen. In den Gymnasien aber lehrte man die Geometrie im strengsten Anschluß an Euklid, einen Mathematiker, der im dritten Jahrhundert v. Chr. in Alexandrien lebte. Euklid geht in streng wissenschaftlicher Weise von einigen aus der Natur des Denkvermögens sich ergebenden Grundsätzen (Axiomen) aus und schreitet nun von Beweis zu Beweis in streng logischer Weise fort, indem er jeden Gedanken, der in dem System nicht durchaus notwendig ist, beiseite liegen läßt. Euklids „Elemente" sind in vorzüglichem Maße geeignet, dem Lehrer eine Vorstellung von der wissenschaftlich-mathematischen Methode, ja von der wissenschaftlichen Methode überhaupt zu verschaffen (deutsche Übersetzung von Lorenz u. a.).

§ 2. Erst durch Pestalozzi kam das genannte Unterrichtsfach in die Volksschulen.

Das zweite Elementarmittel, von welchem alle menschliche Erkenntnis, folglich das Wesen aller Unterrichtsmittel ausgeht und ausgehen muß, ist die Form. Der Lehre von ihr geht das Bewußtsein der Anschauung geformter Dinge voraus. Aus dem Bewußtsein meiner Anschauung geformter Dinge entspringt die Meßkunst. Diese setzt ein ABC der Anschauung voraus. Das ABC der Anschauung aber ist eine gleichförmige Abteilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen und erfordert wesentlich eine genaue Kenntnis des Ursprungs derselben, der geraden Linie in ihrer liegenden und stehenden Richtung. Die Abteilungen des Vierecks durch diese letzteren erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel sowie des Rundes und aller Bogen, dessen Ganzes ich das ABC der Anschauung heiße. — Der Mangel der Unterrichtsmittel über die Form ist nicht bloß als eine einfache Lücke in der Bildung der menschlichen Erkenntnis anzusehen, sondern er erscheint als die Lücke des eigentlichen Fundaments aller Erkenntnisse. Mein ABC der Anschauung soll diesem wesentlichen Mangel des Unterrichts abhelfen und ihm die Basis sichern, auf welche die übrigen Unterrichtsmittel alle gegründet werden müssen.

Das ABC der Anschauung wird dem Kinde auf folgende Weise beigebracht: Man legt ihm die Beschaffenheit der geraden Linie, insofern sie

unverbunden und für sich selbst besteht, in ihren vielseitigen Lagen nach verschiedenen willkürlichen Richtungen vor Augen und bringt ihm ihre vielseitigen Ansichten ohne Rücksicht auf ihre weiteren Anwendungszwecke zum klaren Bewußtsein; dann fängt man an, die geraden Linien als horizontal, perpendikular und schräg, die schrägen zuerst als steigend und fallend, dann als rechts und links steigend und rechts und links fallend zu benennen; dann giebt man ihnen zu den verschiedenen Ansichten der Parallelen die Namen derselben als Horizontal-, Perpendikular- und schräge Parallellinien; dann bestimmt man ihnen die Namen der Hauptwinkel, die aus der Vereinigung dieser ihnen bewußten Linien entstanden, dadurch daß man sie als rechte, spitze und stumpfe Winkel benennt. Ebenso lehrt man sie die Urform aller Ausmessungsformen, das gleichseitige Viereck, das durch Vereinigung zweier Winkel entstanden, und seine bestimmten Abteilungen in Halbe, Viertel und Sechstel u. s. w.; dann das Rund und seine Abweichungen in ihre sich länglicht verengernden verschiedenen Formen und ihre Teile kennen und benennen.

Darauf müssen die Kinder zum Gebrauch dieser Formen als Ausmessungsmittel geführt werden und die Natur der Verhältnisse kennen lernen, aus welchen sie erzeugt werden.

Durch die Anwendung solcher Formen erhebt dann die also entwickelte Ausmessungskraft das schweifende Anschauungsvermögen meiner Natur zu einer bestimmten Regeln unterworfenen Kunstkraft, woraus dann die richtige Beurteilungskraft der Verhältnisse aller Formen entspringt, die ich Anschauungskunst heiße.

Das Vermögen der Anschauungskraft führt uns durch die Vergleichungen der Gegenstände auch außer den Regeln der Ausmessungskunst zur freieren Nachahmung dieser Verhältnisse, zur Zeichnungskunst; und endlich benutzen wir die Kräfte der Zeichnungskunst noch in der Schreibkunst.

(Aus Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.)

Dies sind die Grundgedanken Pestalozzis über die „Formenlehre", die er als Meßkunst, Zeichnungskunst und Schreibkunst betrieben wissen will. Wie sonst, ist Pestalozzi auch hier nicht zur vollen Klarheit über das gekommen, was er eigentlich erstrebte, noch weniger über die Mittel zum Zweck. Aber wie im Rechnen, so begründete er in der Raumlehre ein von dem bisherigen durchaus verschiedenes Verfahren, das zuerst von Joseph Schmid, einem früheren Hirtenknaben, dann seit 1801 Schüler und Gehilfen Pestalozzis, im einzelnen dargestellt wurde (Die Elemente der Form und Größe, nach Pestalozzis Grundsätzen bearbeitet. Heidelberg 1809—1811). Pestalozzi und Schmid verfolgten weder die praktische Richtung, die bereits von Ernst d. Fr. und andern eingeschlagen worden war, noch behielten sie irgend welche Fühlung mit Euklid. So gerieten sie bei ihrer Gleichgültigkeit gegen den Stoff gerade in diesem Fache in den leersten Formalismus.

§ 3. Dieser Umstand veranlaßte praktischere Pestalozzianer, neue Weisen zu suchen. Es ist lehrreich, die Urteile solcher Männer über das bis dahin Erstrebte und das nun zu Erstrebende zu hören.

Von Joseph Schmids Formen- und Größenlehre muß ich dasselbe sagen, was von Pestalozzis Maßverhältnissen gilt; sie war an sich wenig, aber sie führte zu vielem. Sie war wenig, weil sie nur einen kleinen Teil der Raumlehre selbst umspannte, ohne innere Gesetze eine übergroße Masse lieferte und für das bürgerliche Leben keine Bedeutung hatte. Sie war viel, denn sie bekümmerte sich nicht um den ausgefahrenen schlechten Weg, dessen Unzweckmäßigkeit wegen der Gewohnheit keiner sah; sie ging vom Schüler aus und nicht von der Wissensmasse und beabsichtigte Kraftbildung — etwas ganz Neues in der Zeit. Die Sache ward mit Eifer und Liebe getrieben. Die Leute, welche in keiner Lage zu einem eigenen Leben kommen, sondern die überall nur das des andern wiedergeben können, die nahmen unbedingt den Joseph Schmid an und lehrten und lehren noch darnach. Das war dann freilich oft zum Erbarmen, zumal wenn man es so in die Dorfschulen einführte; und man konnte es den kundigen Männern in der Raumlehre nicht ganz verdenken, wenn sie ein Verdammungsurteil über dieses wirrige Linienkombinations-Treiben aussprachen. Es war eine eitle Kraftanstrengung, ohne Zweck, ohne Ziel, ohne Beziehung zur Wissenschaft und zum Leben, ein wahrer deus ex machina. Allein die wahren Anhänger Pestalozzis, d. h. die, welche nie seine äußere Hülle, die Unterrichtsformen, verehrt haben, sondern überall nur seinen Geist anerkannten, und die oft seine Formen zerbrachen, um seinen Geist in die Welt zu führen, der von kurzsichtigen Schülern und Anbetern zu verschiedenen Zeiten in gar mannigfaltige Zwangsformen geschlagen ward, diese sahen das Gute, was in Joseph Schmids Formen- und Größenlehre lag; blieben aber dabei nicht stehen, sondern baueten weiter.

(Aus Harnisch, Die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt. Breslau 1821.)

Die alte Geometrie basierte auf den Begriff und konstruierte wissenschaftlich aus den allgemeinsten Prinzipien, die neue „Formen- und Größenlehre" fing mit der einfachsten Grundanschauung an, kombinierte ein Einfaches mit einem zweiten Einfachen, blieb aber im Gebiete des Konkreten stecken, verlor sich in unzähligen, endlosen einzelnen Fällen nach dem falsch verstandenen Prinzip der sog. Lückenlosigkeit und gelangte so wider Wissen und Willen in einen neuen, wahrhaft trivialen und hohlen Formalismus hinein, der, da er sich um die reale Welt nicht bekümmerte, eine andere Art von Abstraktum realisierte, die den Geist der Schüler verflachte und ins hohle Nichts hineintrieb. Die Lernenden verstanden, was sie machten, aber ihr Geist gelangte, weil man ihn nur mit philanthropischen Spielereien beschäftigte, zu keiner wahren Bildung. Ihm, dem Geiste, ist eingeboren der Trieb nach dem Wahren, d. h. nach dem Sein, und er will, wo er nur in gesunder Naturkräftigkeit erscheint, nicht stehen bleiben bei einzelnen Fällen, sondern sich der das Einzelne beherrschenden Regel bemächtigen. Dahin muß daher die erschöpfende Betrachtung des Konkreten immer führen und in ihm ihre Endschaft, d. h. eben ihre Erschöpfung, erreichen. Dazu gelangt aber kein Schüler, der nach der in der Meinung festgerannter Pestalozzianer oder Schmidianer allein seligmachenden Methode ausschließlich geführt wird. Wir schmähen ihn darum nicht, erkennen nur seine Weise als das andere Extrem der Euklidischen Methode. Die deutschen

Didaktiker haben diese äußersten Extreme als solche erkannt, und sie sind, nicht ohne Erfolg, bemüht gewesen, die richtige Mitte zu finden, das Wahre der alten Methode mit dem Wahren der neuen verbindend.

(Aus Diesterwegs Wegweiser.)

Die deutschen Didaktiker, von denen Diesterweg hier spricht, sind Türk (Leitfaden für den Unterricht in der Formen- und Größenlehre. 1817), Graßmann (Raumlehre für Volksschulen. 1817), Harnisch (Die Raumlehre oder Meßkunst. 1821), Ramsauer (Die Formen-, Maß- und Körperlehre. 1826) und Diesterweg selbst (Raumlehre oder Geometrie. 1828).

Schon die wechselnden Titel dieser Bücher lehren uns, daß die Führer auf dem Gebiete des in Rede stehenden Unterrichtsgegenstandes keineswegs schon einig waren über das, was denn eigentlich hier zu lehren sei.

§ 4. Dieser Mangel an Übereinstimmung läßt sich bis in unsere Tage verfolgen. Einige Bücher enthalten nichts weiter als eine sog. „Formenlehre" als Vorkursus zur Euklidschen Geometrie; andere ziehen diese selbst oder wenigstens ein Bruchstück von ihr, etwa bis zu dem beliebten „Pythagoräer", in den Bereich der Raumlehre. Einige sehen in der Raumlehre „eins der wirksamsten Mittel, die Köpfe hell zu machen", und meinen, der Unterricht darin müsse „zu einer wirklichen Geistesgymnastik erhoben werden"; andere bezielen vorzugsweise nur praktische Fertigkeit in der Auflösung und Berechnung geometrischer Aufgaben. Einige können sich von dem Euklidschen Verfahren nicht los machen und suchen das Heil der Sache in wissenschaftlichen Definitionen, Lehrsätzen und Beweisen; andere bezeichnen die Euklidsche Weise als geradezu unelementarisch. Einige legen ein besonderes Gewicht darauf, daß mit dem Unterricht in der Raumlehre das Zeichnen und Rechnen in Verbindung gesetzt werde; andere verzichten auf diese Verbindung und wollen insbesondere das Zeichnen ganz seinen eigenen Weg gehen lassen. Einige lassen sich bei der Auswahl des Stoffes durch die herkömmliche Rücksicht auf Euklid leiten; andere wollen in dieser Beziehung nur das Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend sein lassen. Einige bestimmen sich nur für die Volksschule, andere zugleich für Fortbildungsschulen oder Präparandenanstalten oder gar noch für Seminare. Einige Methodiker der Herbartschen Richtung (Ballauf, Zizmann, Lindner u. a.) haben den mathematischen Unterricht im Herbartschen Sinne auszubauen versucht, insbesondere für die Volksschule Bartholomäi in der Arbeit „Die Geometrie der Volksschule" (in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht 1874).

Litteratur.

Bei dieser Sachlage ist es schwer, bestimmte Bücher zu empfehlen. Als recht brauchbare Hilfsmittel nennen wir: Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. 9. Aufl. von Saro. Gotha 1900; Büttner, Die Raumlehre in der Elementarschule. Stolp 1872; Kayser, Leitfaden der Raum- und und Formenlehre. 2. Aufl. Hannover 1879; Lettau, Raumlehre verbunden mit

Zeichnen und Rechnen. 6. Aufl. Leipzig 1895. Das erste von diesen Büchern befriedigt weitergehende Bedürfnisse; das zweite beschränkt sich auf das Notwendigste und bietet sich auch den Lehrern an einklassigen Schulen an; das dritte und vierte sucht die schon öfter angestrebte Verbindung mit dem Zeichnen und Rechnen herzustellen, und zwar ist das vierte wiederum mehr für einfache Schulverhältnisse berechnet.

Außerdem mögen noch folgende Werke genannt werden: Pickel, Die Geometrie in der Volksschule. Ausg. I für Lehrer und zum Gebrauch in Seminaren. 7. Aufl. Dresden 1893, Ausgabe II für Schüler. 27. Aufl. Dresden 1899; Kaselitz, Die Formenlehre in der Volksschule. 2. Aufl. Bielefeld 1888; Mittenzwey, Geometrie für einfache Volksschulen. 4. Aufl. Leipzig 1898; derselbe, Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Ausg. A für Lehrer. 2. Aufl., Ausg. B in 3 Heften für Schüler. Leipzig 1898; Wiese, Lichtblau u. Backhaus, Raumlehre für Lehrerseminare. 2 Tle. 3. bezw. 2. Aufl. Breslau 1898 u. 1899; Wiese, Raumlehre (Sprockhoff, Vorbereitungen und Entwürfe. 3. Heft). 2. Aufl. Breslau 1899; Wulf, Raumlehre für Volks- und Mittelschulen sowie für Präparandenanstalten. Braunschweig 1898.

§ 5. Der Lehrgang ist in allen diesen und andern Hilfsmitteln der synthetische. Nach den nötigen Vorbegriffen handelt man von den Linien, Winkeln, Flächen und Körpern. Dabei wird angenommen, daß der Unterricht in der Raumlehre nur auf der Oberstufe erteilt, auf der Mittelstufe durch das Zeichnen vorbereitet werde. In mehrfach abgestuften Schulen ist unzweifelhaft der konzentrische Gang zu empfehlen, der sich verschieden gestaltet, je nachdem die Schule 4-, 5-, 6-klassig ist. Daß der Unterricht in der Raumlehre anschaulich sei,*) daß man den Bedürfnissen des praktischen Lebens diene, daß man nicht gebe, sondern in dialogischer Form entwickle, versteht sich hier, wie bei allem Unterricht, von selbst. Auf die letzte Forderung muß aber besonders aufmerksam gemacht werden. Denn es ist eine Thatsache, daß manche Lehrer gerade bei dem Unterricht in der Raumlehre in die alte dozierende Lehrweise zurückfallen, obgleich kein Unterrichtsgegenstand das strenge Entwickeln so sehr begünstigt als dieser. Wer etwa den oben angeführten Leitfaden von Kayser und die Planimetrie von Kambly oder ähnliche Bücher gebraucht, wird sich hieran besonders erinnern müssen.

Fünftes Kapitel.

Der Zeichenunterricht.

§ 1. Vor Pestalozzi wurde in den Volksschulen entweder gar nicht gezeichnet oder höchstens in planloser Weise bald das, bald jenes kopiert. Pestalozzi betrachtete, wie wir schon wissen, die „Zeichnungskunst“ als ein

*) Diesem Zwecke dient vorzüglich die „Systematisch geordnete Körpersammlung“ von G. Richter, Schuldirektor in Freiberg. Sie umfaßt 30 Körper aus Blech und Holz. Preis von 50—60 Mk.

Glied der Lehre von der Form, als „eine leichte Anwendung der Formen, die dem Kinde bereits zur Anschauung gebracht seien", als „ein wirkliches Mittel, von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen". Von der Horizontallinie, als dem Anfange des ABC der Anschauung, sollte man fortschreiten zur Perpendikularlinie, dann zum geradlinigen Winkel ꝛc.

Und so wie das Kind im leichten Anwenden dieser Formen stärker wird, so weicht man allmählich in den Anwendungsfiguren derselben von ihnen ab. Die Folgen dieser mit dem Wesen der physisch-mechanischen Gesetze übereinstimmenden Maßregeln sind auf die Zeichnungskunst nicht kleiner als diejenigen des Anschauungs-ABCs auf die Ausmessungskraft der Kinder. Indem sie bei dieser Führung jede, auch die ersten Anfangszeichnungen zur Vollkommenheit bringen, ehe sie weiter schreiten, so entwickelt sich bei ihnen schon bei den ersten Schritten dieser Kunst ein Bewußtsein der Folgen ihrer vollendeten Kraft; und mit diesem Bewußtsein ein Streben nach Vollkommenheit und ein Ausharren zur Vollendung, die das Wirrwarr der Thorheit und der Unordnung unserer unpsychologischen Menschen und Kunstbildungsmittel nie erzielt und nie zu erzielen vermag. (Aus Pestalozzi, W. G. i. K. I.)

So tief erfaßte der Meister auch das scheinbar Geringste. Seit seiner Zeit konnte kein Zweifel mehr darüber aufkommen, „daß es ohne Entwicklung der Zeichenkraft keine harmonische Menschenbildung gebe". In der Weiterentwicklung jener Gedanken Pestalozzis stellten die Pestalozzianer folgende Hauptgrundsätze auf:

1. Die Ausbildung der Zeichenkraft muß an den Elementen der Form beginnen und lückenlos fortgeführt werden.

2. Die Elemente der Form sind nicht von außen zu geben; denn sie können aus dem Menschen entwickelt werden.

3. Während an Strichen, Winkeln und mathematischen Figuren Auge und Hand geübt werden, ist zugleich der Schönheitssinn der Kinder zu wecken und zu bilden.

4. Es darf aber derselbe durch nichts von außen Gegebenes in seiner freien Entfaltung beschränkt werden. Daher bleibt alles Kopieren, sowie auch das Zeichnen nach der Natur, von der eigentlichen Elementarbildung ausgeschlossen. Das Kind soll aus mathematischen Figuren selbstkräftig durch Zusammenstellung und Verzierung schöne Gebilde erzeugen.

5. Erst wenn die Elementarbildung auf diese Weise vollendet ist, werde zum Kopieren, vorzugsweise aber zum Zeichnen nach der Natur vorgeschritten. (Hentschel in Diesterwegs Wegweiser.)

Diese Grundsätze sind in Anwendung gebracht worden in einem Werke des schon oben genannten Joseph Schmid: „Die Elemente des Zeichnens, nach Pestalozzis Grundsätzen bearbeitet" (Bern 1809). Bald aber überzeugte man sich, daß der Erfindungsgabe des Kindes nicht gar viel zugemutet werden dürfe. So wurden denn auch von den Pestalozzianern Vorlegeblätter zum Anschauen und Nachzeichnen für notwendig gehalten, und in einem Hauptwerke über den Zeichenunterricht legte Ramsauer den ersten vollständigen Lehrgang des Zeichenunterrichts

gemäß diesen Modifikationen der pestalozzischen Methode dar (Zeichnungslehre. Stuttgart 1821).

§ 2. Die Sache war, wie es schien, in bester Entwicklung, da entdeckte ein ausgezeichneter Berliner Zeichenlehrer, Peter Schmid, eine ganz neue Methode des Zeichenunterrichts (Das Naturzeichnen für den Schul- und Selbstunterricht. Berlin 1828—1832). P. Schmids Grundsatz lautete: „Alle Kunst hat ihre Grundlage in der Nachahmung der Natur; der Zeichenunterricht soll also ebenfalls von der Natur ausgehen." Was man also bis dahin immer als das Schwerste angesehen hatte, was auch von den Pestalozzianern an das Ende des Lehrgangs gestellt worden war, das Abzeichnen von Naturgegenständen: das bildete bei P. Schmid den Anfang. An neunzehn methodisch geordneten Körpern (Würfel, Säule, Cylinder 2c. bis zu Gipsköpfen) und vermittelst einer großen Zahl von Aufgaben, die in streng methodischer Folge, mit höchster Kraftanstrengung und größter Genauigkeit zu lösen waren, führte Schmid seine Schüler so weit, daß sie endlich eine aus jenen Körpern zusammengestellte schwierige Gruppe tadellos zu zeichnen und zu schattieren im stande waren. Dann ließ er sie Landschaften, ebenfalls nach der Natur, zeichnen. Schmid verwarf also das Zeichnen mathematischer Figuren sowie das Erfinden, aber auch das von den Pestalozzianern wieder aufgenommene Kopieren.

Noch war man nicht zur Klarheit darüber gekommen, ob und inwieweit Peter Schmid in die Volksschulen einzuführen sei, da wurde seit etwa 1840 die Aufmerksamkeit der Zeichner und Zeichenlehrer auf die Brüder Ferdinand und Alexander Dupuis in Paris hingelenkt. Auch diese verwerfen wie P. Schmid das Kopieren, betreiben aber das Naturzeichnen durchaus anders. Ihr Unterricht zerfällt in einen elementaren und einen höheren Kursus. In jenem wird das geometrische und perspektivische Linearzeichnen geübt, aber nicht nach Vorzeichnungen, sondern nach Modellen aus Draht, Holz, Blech u. dgl., welche die verschiedenen Arten der Linien, Winkel, Flächen und Körper darstellen. Diese Modelle werden auf einem Ständer befestigt, ihre Stellung u. dgl. besprochen und dann von den im Halbkreis sitzenden Schülern abgezeichnet; jeder Schüler hat natürlich das Modell so zu zeichnen, wie er es sieht. Der höhere Kursus hat fünf Stufen: 1. das Zeichnen menschlicher Köpfe, zuerst nach Gipsmodellen, dann nach lebenden Mustern; 2. das Zeichnen ganzer menschlicher Figuren nach Gipsmodellen; 3. das Zeichnen von Zierraten nach Gipsmodellen; 4. das Blumenzeichnen, zuerst nach künstlichen, dann nach natürlichen Blumen; 5. das Landschaftszeichnen.

§ 3. Peter Schmid und die Brüder Dupuis waren Künstler; nicht ohne weiteres konnten ihre Methoden in der Volksschule verwertet werden. Indessen war auch das von Ramsauer begründete schulmäßige Zeichnen durch Männer wie Lüben, K. L. Francke u. a. weiter gebildet worden, und es hatte der letztere einige Momente der Schmidschen Methode mit Erfolg in den Schulunterricht aufgenommen. Doch wurde meist nur in den oberen Klassen der Stadtschulen und gar häufig unter der Leitung

von Lehrern gezeichnet, die keine andere Methode kannten als Vorlegeblätter austeilen, tadeln, hie und da selbst nachhelfen. In den Landschulen unterblieb das Zeichnen ganz. Noch das preußische Regulativ vom 3. Oktober 1854 verlangte das Zeichnen nicht unbedingt:

Gestatten es die Verhältnisse, auf Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag, wenigstens für die älteren Kinder, 6 Unterrichtsstunden zu legen, so können 3 Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und 1 Stunde für Zeichnen verwendet werden.

Im Zeichnen ist zunächst nur auf Fertigkeit in Handhabung des Lineals und Maßes sowie in der Darstellung einfacher Linearzeichnungen, wie sie das Bedürfnis des praktischen Lebens fordert, zu halten.

Wo man aber auch zeichnen mochte, überall waren die Erfolge äußerst geringe, und der Grund dieser Erscheinung lag zwar „teils darin, daß die Schulvorsteher den Wert dieses Gegenstandes nicht gehörig würdigten, teils darin, daß die meisten Lehrer zu geringe Fertigkeit im Zeichnen und zu wenig Geschmack hatten" (Lübens Pädagog. Jahresbericht von 1851); aber doch auch in dem Mangel der Methode. Letzteres haben Lüben und andere Zeichenmethodiker jener Zeit übersehen. Sie suchten das Heil allein in der elementaren Führung des Schülers vom Leichteren zum Schwereren und übersahen es, daß aller Unterricht in der Schule nur gedeihen kann, wenn er *Massenunterricht* ist.

Den Zeichenunterricht zum Massenunterricht zu machen, das hat man erst in neuerer Zeit mit Ernst erstrebt, obgleich Ansätze dazu schon in früherer Zeit sich finden. Lüben z. B. gab schon 1826 „24 Vorhängeblätter zum Zeichnen, bestimmt für den Massenunterricht" heraus; Francke beschäftigte im Sinne Schmids eine ganze Klasse oder Abteilung an ein und demselben Zeichenkörper; und ein Petersburger Zeichenlehrer Hippius machte an einigen Stellen seines Lehrganges Gebrauch von dem Diktandozeichnen. Heutzutage giebt es vortreffliche Vorhängeblätter, z. B. von Herdtle, Schrader, Wohlien, Stuhlmann, Jäde. Letzterer bietet in seiner „Zeichenschule", um der verschiedenen Begabung Rechnung zu tragen, nicht nur mehrere neben einander aufzuhängende Wandtafeln von ungefähr gleicher Schwierigkeit, sondern auch noch Vorlagen für die tüchtigeren Schüler. Vorlagen hält er auch deswegen für notwendig, weil auf den Wandtafeln eine feine und richtig empfundene Bewegung der Linien nicht zum Ausdruck kommen könne. Neben dem Massenunterricht kann also bei Benutzung der Jädeschen „Zeichenschule" auch der Einzelunterricht gepflegt werden.

Dem immer noch vorkommenden verständnislosen Kopieren, welches die Rose, den Apfel u. dgl. von einem beliebigen, links oder in der Mitte liegenden Punkte zu zeichnen anfängt, ist in dieser „Zeichenschule" auf die Weise wirksam entgegengetreten worden, daß überall die nötigen Winke zum „Auffassen" und „Anlegen" beigefügt sind.

Die bestimmte *amtliche* Forderung, daß der Zeichenunterricht in Volksschulen jeder Art, und zwar als Massenunterricht, zu erteilen sei,

ist erst durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 gestellt worden. Die Aufgabe, welche auch in den sog. einfachen Schulverhältnissen zu lösen ist, wird hier in vortrefflicher Weise folgendermaßen bezeichnet:

In dem Zeichenunterrichte sind alle Kinder gleichzeitig und gleichmäßig zu beschäftigen und bei steter Übung des Auges und der Hand dahin zu führen, daß sie unter Anwendung von Lineal, Maß und Zirkel vorgezeichnete Figuren nach gegebenem verjüngten oder erweiterten Maßstabe nachzuzeichnen und geometrische Ansichten von einfach gestalteten Gegenständen nach gegebenem Maßstab darzustellen vermögen, z. B. von Zimmergeräten, Gartenflächen, Wohnhäusern, Kirchen und andern Körpern, welche gerade Kanten und große Flächen darbieten. Wo dieses Ziel erreicht ist, kann besonders begabten Kindern Gelegenheit gegeben werden, nach Vorlegeblättern zu zeichnen.

§ 4. Seit der nämlichen Zeit, da die Allgemeinen Bestimmungen erlassen wurden, haben tüchtige Zeichenlehrer (Domschke, Weißhaupt, Flinzer, Stuhlmann, Wunderlich u. a.) sich bemüht, zu zeigen, wie alle Schüler einer Zeichenklasse in einem Auge und Hand bildenden Zeichenunterrichte gleichzeitig und gleichmäßig beschäftigt werden können; sie haben den Lehrern den Zeichenunterricht sozusagen mund- und handgerecht gemacht, wie dies z. B. in betreff des Rechenunterrichts längst der Fall war. Es sind aber namentlich zwei Richtungen, welche zur Zeit einander noch gegenüberstehen. Vertreter der ersten ist Stuhlmann, Vertreter der zweiten ist Flinzer.

Stuhlmann (Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Hamburg 1875) will den Zeichenunterricht mit dem in die Schule eintretenden Kinde begonnen und durch alle acht Schuljahre fortgesetzt wissen. In den ersten beiden Schuljahren läßt er im Netz, im dritten in Stigmen zeichnen. Im vierten Jahre folgt das Freihandzeichnen geradliniger Figuren, im fünften Jahre werden bogenlinige Figuren geübt, im sechsten Jahre kommen Ornamente und Flachmodelle an die Reihe. Den Schluß für die letzten beiden Schuljahre bildet das Zeichnen nach Holz- und Gipsmodellen.

Das Netzzeichnen ist eine Erfindung Fröbels. Schon vor der schulpflichtigen Zeit und während des Anfangs derselben zeichnen die Kinder in ein in die Schiefertafel eingeritztes Liniennetz gewisse Figuren, nachdem dieselben an der Wandtafel entworfen und besprochen worden sind. Auf der Mittelstufe tritt dann das stigmographische Zeichnen ein. In quadratische Punktnetze, die sich nach und nach von 1—3 cm erweitern, zeichnen die Schüler Linien, Winkel und (nach Stuhlmann sogar bogenlinige) Figuren. Die stigmographische (Schreib- und) Zeichenmethode ist nach älteren Ansätzen, die auf Harnisch zurückführen, von Hillardt ausgebildet (Stigmographie oder Schreiben und Zeichnen nach Punkten. Wien 1849).

Es ist eine Thatsache, daß durch das Netzzeichnen viel Unheil in den Schulen angerichtet worden ist, daß nämlich bequeme Lehrer sich nicht gescheut haben, die ganze Schulzeit über in Hefte zeichnen zu lassen, in welche nicht nur das Netz, sondern auch zugleich die Vorlage gedruckt

ist. Aber solch schnöder Mißbrauch hebt den rechten Gebrauch einer Sache nicht auf, und daß das Netz- und stigmographische Zeichnen eine schlechte Sache sei, ist noch nicht erwiesen, denn Ärzte und Methodiker stehen in der Beurteilung desselben in etwa gleicher Stärke einander gegenüber.

Flinzer (Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Bielefeld 1876) beginnt in der mehrklassigen Schule den Zeichenunterricht erst mit dem zehnten Lebensjahre, weil die dazu nötige Geistesreife nicht früher vorhanden sei. Da er Gegner des Netz- und stigmographischen Zeichnens ist, gilt bei ihm nur das Freihandzeichnen. Ihm kommt es vor allem darauf an, die Selbstthätigkeit seiner Schüler zu fördern, also das Auge in rechter Weise auszubilden. Er verbannt daher alle Hilfsmittel, selbst den sog. Meßstreifen. Gründlich und sorgfältig werden die Elemente des Zeichnens betrieben, und bei jeder neuen Aufgabe, besonders bei dem Zeichnen der Körper, erfolgt eine eingehende Besprechung derselben. Der Zeichenstoff soll eben, bevor er übertragen wird, zum geistigen Eigentum der Schüler gemacht werden. Die aus Eisenstäben gefertigten Modelle für das Körperzeichnen werden an der Wandtafel befestigt und erhalten dort die mannigfaltigste Stellung. Jeder Schüler zeichnet dann den Körper so, wie er ihn von seinem Platze aus sieht. Den Lehrstoff verteilt Flinzer auf vier Jahreskurse wie folgt: 1. u. 2. Zeichenjahr: regelmäßige gerad- und krummlinige Flächenfiguren, sodann Ellipse, Schneckenlinie, Spirale, Blattform u. a.; 3. Jahr: Zeichnen der Modellkörper; 4. Jahr: Zeichnen von Körpern und deren Schattierung (auf Thonpapier mit zwei Kreiden), schließlich Zeichnen der Gipsmodelle. Für Mädchen fällt das Körperzeichnen weg. Hierfür: Abänderung und Entwurf von Flachornamenten (Stickmuster) unter Berücksichtigung der weiblichen Handarbeiten.

Für die Erteilung des Zeichenunterrichts in den preußischen Volksschulen mit drei oder mehr aufsteigenden Klassen ist vom Minister am 20. Mai 1887 eine Anweisung erlassen worden, welche mit Beginn des Schuljahres 1888/89 in Kraft getreten ist. Sie bestimmt: „Der Unterricht beginnt in allen drei- oder mehrklassigen Volksschulen im zweiten Schuljahre mit zwei wöchentlichen Halbstunden, welche auf verschiedene Tage zu legen sind, und wird vom dritten Schuljahre an mit zwei vollen Stunden wöchentlich fortgesetzt.“ Der Unterrichtsplan schreibt vor 1. für das zweite und dritte Schuljahr: Netzzeichnen; 2. für das vierte, fünfte und sechste Schuljahr: freies Zeichnen ebener Gebilde; 3. für das siebente und achte Schuljahr: freies Zeichnen nach körperlichen Gegenständen. Ein Leitfaden für den Lehrer und die nötigen Lehrmittel für diesen Unterrichtsgang sind von A. Stuhlmann gleichzeitig herausgegeben (Stuttgart 1887). Den amtlichen Vorschriften entspricht auch Willigs Neue Zeichenschule (Breslau 1888 u. ö.).

§ 5. Seit einer Reihe von Jahren jedoch ist eine Bewegung im Gange, welche eine Reform des Zeichenunterrichtes anstrebt. Das Netzzeichnen wird verworfen. „Man giebt dem Kinde eine vollkommen falsche

Idee von dem Wesen der Kunst, indem man ihm die Meinung beibringt, Kunst sei ein rein formales Kombinieren von Linien und Linienverschlingungen nach den Gesetzen der Symmetrie und Proportion" (Lange). In den vom 1. April 1897 gültigen „Revidierten Lehrplan für die hamburgische Volksschule" ist das Netzzeichnen nicht aufgenommen worden. Auch wird gefordert, daß aus dem Zeichenunterricht der Volksschule das Ornament als Zeichenobjekt entfernt werde. Das deutsche Kunstgewerbe, sagt man, ist jetzt bestrebt, aus der Natur, „dem Jungbrunnen aller Kunst", zu schöpfen. Aus dieser Entwicklung des heutigen Kunstgewerbes ergiebt sich auch für den Zeichenunterricht, der in den Dienst der künstlerischen Erziehung tritt, die unabweisbare Forderung, an die Natur anzuschließen und den unpädagogischen Kultus des Ornaments einzuschränken bezw. aufzugeben. Erst die Natur, dann das Ornament, nicht umgekehrt. Der Zeichenunterricht muß auf Naturanschauung gegründet werden. Zusammengefaßt ergeben sich für die Reformbestrebung folgende Hauptpunkte:

Der Zeichenunterricht muß die Fähigkeit im richtigen Sehen heben durch Auffassen des Charakteristischen an Natur- und Lebensformen, dadurch Sinn und Gedächtnis für Form und Farbe entwickeln und durch einfache und klare Wiedergabe des Beobachteten die Hand bilden.

Der Zeichenstoff ist der Umgebung des Kindes zu entnehmen; nur durch das Nachbilden von wirklichen Gegenständen (nicht Bildern oder Vorlagen), zu denen der Schüler in gefühlsmäßiger Beziehung steht, wird das Interesse erweckt, das für das Leben fortwirkt.

Zeichnen ist eine Kunst wie der Gesang, ist Sache innerer Notwendigkeit. Wer nicht von Herzen dazu getrieben wird, wird weder zeichnen noch singen.

Der Zeichenunterricht muß der psychischen Entwicklung des Kindes folgen. Deshalb ist — und das ist zuerst zu erstreben — an der Hand der Ergebnisse der psychologischen und physiologischen Forschung, die durch Beobachtung der Kindesnatur gewonnen wurden, sowohl für die Pädagogik als auch für die Kunst die allgemein menschliche Grundlage zu bestimmen, auf der nicht nur eine naturgemäße Weise des Zeichenunterrichts, sondern eine ästhetische Erziehung überhaupt sich aufbauen kann.

Nur ein derartig begründeter Zeichenunterricht in zielbewußter Ausführung ist von wesentlichem Werte für eine blühende volkstümliche Kunst und Kunstindustrie, die von dem Empfinden und Verständnis, von der Urteilsfähigkeit und Handgeschicklichkeit des gesamten Volkes getragen werden muß.

Als ein diesen Forderungen entsprechender Lehrgang wird der folgende aufgestellt: 1. Das Stäbchenzeichnen; 2. das Messen; 3. das Zeichnen nach einfachen flächenhaften Gebilden; 4. das Zeichnen nach aufgeklebten Naturblättern; 5. das Körperzeichnen; 6. die Beleuchtungserscheinungen; 7. die Farbe.

Litteratur.

Die von der Lehrer-Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg herausgegebene Schrift „Zur Reform des Zeichenunterrichts". 1. Heft.

Hamburg 1897 (diesem Hefte ist die vorstehende Darstellung über die Reformbewegung auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts gefolgt); K. Lange, Zur Reform des Zeichenunterrichts (Grenzboten 1896. Nr. 48); Matthaei, Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts. München 1895; Stade, Vorschläge für eine Reform des Zeichenunterrichts (Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer 1891. Nr. 20 f.); F. Müller, Das Zeichnen nach Stäbchen auf der Unterstufe. Hamburg 1895; Kornhas, Das Zeichnen nach der Natur. Freiburg 1892; Heere, Der Zeichenunterricht im Lichte der Forderung: Nicht für die Schule, sondern für das Leben. Berlin 1891; Hertel, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Gera 1895; Reichhold, Kunst und Zeichnen an den Mittelschulen. 3 Tle. Berlin 1895—1897; Vorschläge zur Neugestaltung des Zeichenunterrichts. Herausgegeben vom Verein österreich. Zeichenlehrer. 2 Tle. Wien 1890 u. Graz 1894; Chr. Schwartz, Neue Bahnen. Ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. Hamburg 1900.

Sechstes Kapitel.

Der Unterricht in den Realien überhaupt.

§ 1. Es ist uns bekannt, wie hoch Luther die Realien, namentlich die Geschichte schätzte. Aber die Folgezeit war dem Betrieb derselben nicht günstig; wo man sich mit ihnen beschäftigte, geschah es nirgends unter Benutzung der wirklichen Gegenstände. Erst Baco veranlaßte einen Umschwung (I. Tl. S. 38), und sein großer Schüler Comenius verlangte ganz bestimmt und deutlich neben der sprachlichen eine reale Ausbildung der Schüler. Daß die Sachen den Sinnen recht vorgestellt würden, bezeichnete er als die Grundstütze der zu erstrebenden Erkenntnis (I. Tl. S. 48 f. 53). Ernst der Fromme führte sodann die Realien unter der Bezeichnung „natürliche und andere nützliche Dinge“ in die Dorfschulen seines Landes ein und ließ ein besonderes Büchlein in deutscher Sprache abfassen, in welchem die Principia dieser Dinge enthalten waren (Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen. 1656). Doch decken sich die „natürlichen Dinge“ keineswegs mit unsern „Realien“. Denn Ernsts des Fr. Büchlein enthält in seinem ersten Teil Belehrungen über astronomische Dinge, über die vier Elemente, die Feuerzeichen (Meteore) und Witterung; über die Mineralien und Bodenarten; über die Kräuter und Bäume; über die Tiere; über den Menschen; besonders über die menschliche Vernunft. Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der Geometrie, der dritte mit Belehrungen über die Obrigkeit, Gesetze, Rechte u. dgl.; der vierte Teil endlich enthält Belehrungen für Hausfrauen und Hausgenossen. Auf die Notwendigkeit des Veranschaulichens legte Ernst d. Fr. einen solchen Nachdruck, daß auch viele Lehrer der neuesten Zeit sich von ihm das Gewissen können schärfen lassen (I. Tl. S. 59 f.). Im ausdrücklichen Anschluß an ihn ließ dann auch

Francke die „Principia Astronomiae, Geographiae" 2c. in den deutschen Schulen seiner Stiftungen lehren (I. Tl. S. 71), und es wurde in denselben die erste deutsche „Realschule" gegründet. Im Sinne seines Meisters sorgte Francke auch für ein Naturalienkabinett, für Pflanzensammlungen, für einen Globus u. dgl. An Francke schließt sich wieder das „General-Land-Schul-Reglement" mit der Forderung, daß die Schüler zur wahren Gottesfurcht und „andern nützlichen Dingen" zu unterweisen seien (I. Tl. S. 79. 85). Bei Rochow findet sich zum erstenmal der Anschluß der betreffenden Kenntnisse an das Lesebuch, und der Zeit gemäß wurde von ihm mit Nachdruck auf den „Nutzen" dieser Kenntnisse hingewiesen. Sie hießen seitdem „gemeinnützige Kenntnisse" (I. Tl. S. 112. 116).

In einseitigster Weise, namentlich im Gegensatz gegen die sprachliche Bildung, betonte Basedow den „Nutzen" dieser Dinge (I. Tl. S. 101 f.). Der durch ihn in Deutschland begründeten philanthropischen Richtung entstammen einige Bücher, die auf den realistischen Unterricht großen Einfluß gewannen: das „Not- und Hilfsbüchlein" (1787) von Rud. Zach. Becker, der eine Zeitlang Lehrer an der Basedowschen Erziehungsanstalt in Dessau war;*) das „Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für Volksschulen" von dem magdeburgischen Feldprediger Junker (seit 1787), und dessen süddeutsches Seitenstück, das „Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen" von G. F. Seiler (1810); das schon charakterisierte Lesebuch von Wilmsen (1802) und dessen Nachahmungen.

Wenn man übrigens meint, jene Zeit sei nach unsern Begriffen so durchaus unmethodisch verfahren, so thut man ihr unrecht. In dem Handbuch von Junker finden sich beispielsweise für die Behandlung der Geographie folgende Vorschriften:

1. Der Lehrer mache ja nicht den Anfang mit der im Buche voranstehenden allgemeinen Einleitung, welche doch im Buche irgendwo einen Platz haben mußte, sondern nehme zunächst seine Stadt, dann den Kreis, die Provinz, das Land, worin er wohnet; dann die dazugehörigen und darangrenzenden Länder 2c.

2. Er beschäftige überall mehr die Einbildungskraft als das Gedächtnis der Lernenden. Bei Städten z. B. lasse er sie nicht etwa nur ihre Namen, sondern besonders ihre Lage und Verhältnis gegen die umherliegenden und andere sinnliche Objekte in denselben merken, gewöhne sie bei den Namen hieran zu denken, und halte bei einem ganzen Lande auf deutliche Vorstellung seines Umrisses. Es ist gut, wenn der Lehrer diesen Umriß, nachdem ihn die Kinder auf der Karte recht angesehen, von ihnen an die Tafel zeichnen, die Städte hineinpunktieren und die umliegenden Länder angeben läßt 2c.

3. Man übe gleich früh das Augenmaß durch Auftragung des auf der Karte befindlichen Maßstabes. Hierzu einen Zirkel zu nehmen, ist nicht so gut als ein Kartenblatt oder Brettchen, welches man gerade so breit als den auf

*) Privatlektüre: Kahle, Claudius und Hebel. § 43.

der Karte befindlichen Maßstab schneidet, und auf welches man die Abteilungen desselben aufträgt. Dies lasse man die Kinder in den Händen haben und viel auf der Karte gebrauchen 2c.

4. Mit vielen Zahlen über Größe und Ausdehnung die Kinder quälen ist eine Thorheit 2c.

Ihren Abschluß fand die bisherige Entwicklung des realistischen Unterrichts durch Dinter, der, wie überall, mit praktischem Sinne auf das in den Volksschulen Erreichbare und auf die einzuschlagenden Wege hinwies. Charakteristisch ist die von Dinter für die Realien (einschließlich der Grammatik!) gebrauchte Bezeichnung „Nebenkenntnisse“ (Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik 2c. Neustadt a. d. O. 1806).

§ 2. Wie überall, so begründete Pestalozzi auch hier einen Umschwung. Zwar war es eine aus seiner Dreiheit von Form, Zahl und Sprache hervorgehende Verkehrtheit, wenn er die „Erdbeschreibung, Historie, Naturlehre und Naturgeschichte“ der „Sprachlehre“ unterordnete. Auch muß die Weise, wie Pestalozzi diese Dinge betrieb, als eine durchaus verfehlte, weil nur auf Wortunterricht hinauslaufende, bezeichnet werden (vgl. I. Tl. S. 123; W. G. i. K. l. S. 117 u. 194 ff. der Seyff. Ausg.). Allein Pestalozzis methodische Hauptunterrichtsgrundsätze mußten doch nun früher oder später eine Anwendung auch auf die realistischen Fächer finden, und die Schätzung derselben bloß nach ihrem Nutzen mußte einer tieferen Begründung ihres Bildungswertes weichen. Indessen fehlte es noch lange an Hilfsmitteln für einen bildenden Unterricht in den Realien, auch an Lehrern, welche einen solchen Unterricht hätten erteilen können. Meist wurde nur, was in den Lesebüchern stand, gelesen und eingelesen; hie und da fehlte selbst die notdürftigste Erläuterung.

§ 3. Um zu zeigen, „wie durchaus das Gemengsel, welches man damals unter dem Namen Realien in den Schulen hatte, ein Ganzes sein könne, und wie es nur als solches eine würdige Stelle im Schulunterricht einnehme“, gab Harnisch zunächst als Zeitschriftenartikel (1816), dann selbständig folgendes Werk heraus: „Die Weltkunde. Ein Leitfaden bei dem Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde“ (Breslau 1817).

Probe aus der Einleitung.

Ich verstehe unter Weltkunde die Kunde der Welt, oder die Kunde der Umgebungen, der nächsten und entfernteren, die Kunde der Werke Gottes und der menschlichen Gestaltungen in derselben, oder, wie man sich gewöhnlich ausdrückt, die Kunde der Realien. — Die Weltkunde enthält also die Geographie, Mineralogie, Physik, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Statistik und Geschichte. — Alle diese Gegenstände sind jetzt teilweise in den Volksschulen behandelt worden, aber planlos, unzusammenhängend und daher nie recht einwirkend auf das Leben der Schüler, nie dasselbe ergreifend und belebend. — Ich will die Kenntnis der Welt zu einer lebendigen, in sich selbst und in dem Schüler immer weiter sich entwickelnden Kenntnis umschaffen, so daß der Schüler zu einem bestimmten, zusammenhängenden Wissen gelangt und zu einem solchen,

das sich hernach immer weiter, auch ohne Zuthun des Lehrers, aber nach dem einmal innewohnenden Gesetz ausbildet.

Der Anfang der Weltkunde ist die Heimat, das Ziel soll sein gottesfürchtiges Wirken und Leben für das Vaterland. Dieses Ziel wird desto besser erreicht werden, einen je weiteren Weg man durch die ganze Erde nimmt. Deshalb stelle ich folgende drei Kreise auf:

1. Kunde der Heimat;
2. Kunde der Erde (im weiten Umfange, also Mineral-, Pflanzen-, Tier-, Menschenkunde, Geschichte u. s. w. mitgerechnet);
3. Kunde des Vaterlands (für uns Deutsche also Kunde von Deutschland).

Jeder dieser einzelnen Kreise enthält in sich die vorher angedeuteten Gegenstände, und zwar in derselben Folge.

Meine Gründe, weshalb ich die Kunde der Erde vor der Kunde des Vaterlandes behandle, sind kurz folgende: Der Mensch durchläuft in seiner Bildung gewöhnlich drei Stufen; die erste ist die des Knaben und Mädchens, die zweite die des Jünglings und der Jungfrau, die dritte die des Mannes und der Frau. In dem Alter des Knaben und Mädchens ist vorherrschend die Anschauung der Einzelwesen, in dem Alter des Jünglings und der Jungfrau die Idee der Menschheit, in dem Alter des Mannes und der Frau die volkstümliche Thätigkeit. Deshalb scheint mir der Anfangspunkt der Menschenbildung die Individualität, der Durchgangspunkt die Humanität, der Zielpunkt die Nationalität zu sein.

Sollte aber jemand mir vorwerfen, daß ich meine Schüler bloß für eine Idee bilde, indem ich sie zu Deutschland, als dem allgemeinen Vaterlande, führe, so behaupte ich frei und offen, daß mir dieser Vorwurf zur Ehre gereicht; denn die Idee von einem allgemeinen Deutschland zieht sich als solche durch die ganze deutsche Geschichte; und wo gegen sie gehandelt wurde, da herrschte die Sünde, da kam das Unglück.

§ 4. Von hohen Ideen bewegt, versuchte Harnisch eine Umgestaltung des realistischen Unterrichts; allein seine Weise, die Realien als „Weltkunde" zu betreiben, fand neben vielen Freunden auch viele Gegner. Das schwerste Bedenken der letzteren war dieses, daß das „Gemengsel", dem Harnisch hatte entgehen wollen, durchaus noch vorhanden sei, und zwar, wie es vielen schien, ärger denn je. So kehrte man in mehrfach gestuften Schulen zur getrennten Behandlung der einzelnen hierher gehörigen Fächer zurück, während man in einfacheren Schulverhältnissen den Stoff des Lesebuchs mit mehr oder weniger Einsicht verarbeitete. Aber die selbstgemachten, trockenen, realistischen Stücke der Lesebücher, denen wir oben bei Wilmsen begegneten (S. 71), sowie die dürren Übersichten des „Preußischen Kinderfreundes" (S. 72) mußten jetzt „lebensvollen" Darstellungen, sog. „Bildern", weichen. Dieselben wurden nach dem Vorgange von Harnisch durch Grube in die Schulen eingeführt. Dieser Pädagog bezeichnet die Aufgabe des Unterrichts als ästhetische Bildung oder Bildung des Gemüts und versteht unter Gemüt „die substantielle Einheit sämtlicher nach einzelnen Richtungen hin wirkender Kräfte der Seele". Um die ästhetische Bildung zu erzielen, müssen die Unterrichts-

gegenstände zu „ästhetischen Objekten" gemacht werden. Daher sind sie „biographisch" zu halten, d. h. „jedes Einzelne muß als ein Ganzes erscheinen". Wie also jede Zahl als eine „Individualität" betrachtet und behandelt werden muß (s. oben beim Rechenunterricht), so muß dies auch mit jedem naturwissenschaftlichen, geographischen, geschichtlichen Objekte der Fall sein. „Die durch den ästhetischen Unterricht zu bewirkende intensive Anschauung ersetzt den in der Volksschule notwendigen Mangel des Extensiven" (Grube, Elementar- und Volksschulunterricht. Erfurt 1851). „Bilder" von Grube, Vogel, Masius u. a. wurden also jetzt zur Unterstützung des realistischen Unterrichts in die Volksschullesebücher gebracht; aber häufig genug waren diese Bilder mit gar grellen Farben gemalt und mit einer gar fremdartigen Staffage aufgeputzt (sentimentale Poesieen, Mythologisches, Historisches, Etymologisches). Das von Harnisch für ebenso notwendig gehaltene „Netz" vernachlässigte man bei diesem neuen Bilderdienst ganz. Mangel an Zusammenhang und Abrundung des Wissens war davon die notwendige Folge; und die unzweifelhaft wohlthätige Wirkung dieser Behandlungsweise auf das Gemüt des Kindes konnte nicht entschädigen für die versäumte Denkbildung.

Indessen fand Grubes Weise eine fast allgemeine Verbreitung, und zwar nicht bloß in Preußen, wo sie 1854 durch die Regulative amtlich Anerkennung fand. Man fühlte sich bei dem milden Zwielicht der „Gemütspädagogik" wohl, nachdem man so lange in der sengenden Hitze der Verstandesbildung gearbeitet hatte. Die dritte von den genannten obrigkeitlichen Verordnungen schrieb für den Unterricht in den Realien folgendes vor:

Gestatten es die Verhältnisse, auf den Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag, wenigstens für die älteren Kinder, 6 Stunden Unterricht zu legen, so können noch 3 Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und eine Stunde für Zeichnen verwendet werden.

Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mitteilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuchs statt. — Wo besondere Stunden für diese Unterrichtsfächer angesetzt werden können, wird zwar hinsichtlich des materiellen Wissens der in einem guten Lesebuch gebotene Stoff auch ausreichen; aber es tritt die erwünschte Möglichkeit ein, im Anschluß an das Lesebuch durch Gebrauch der Karte, durch Betrachtung von Pflanzen oder andern Naturgegenständen, durch ausführlichere Beschreibung und Vergleichung den Unterricht in der vaterländischen Geschichte, Erd- und Naturkunde lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen.

Es ist festzuhalten, daß diese Vorschriften für die einklassige Volksschule gegeben sind. Aber auch so enthalten sie manches, was den Vorwurf einer Zurücksetzung des realistischen Unterrichts rechtfertigt. Nach dem Wortlaut der Regulative war der preußische Lehrer in seinem Recht, wenn er, wo man nicht besondere Stunden für die Realien

angesetzt hatte, realistische Dinge ohne den Gebrauch der Karte, ohne Herbeischaffung von Pflanzen ꝛc. betrieb. — Die in den Regulativen gebrauchte Bezeichnung „Vaterlands- und Naturkunde" läßt uns erkennen, daß man damals noch immer nach einer Vereinigung der verschiedenen realistischen Fächer strebte. In der That kam man jedoch nur zu einem äußerlichen Nebeneinander der zu verarbeitenden Stoffe.*) In neuerer Zeit hat man deswegen jene Vereinigung, selbst für die einfachsten Schulverhältnisse, ziemlich allgemein aufgegeben, obwohl der oben entwickelte Grundsatz, nach welchem die verschiedenen Fächer auf einander zu beziehen sind, selbstverständlich bestehen bleibt (II. Tl. S. 119 ff.).

Die Allgemeinen Bestimmungen schreiben für den Unterricht in den Realien überhaupt folgendes vor:

Beim Unterricht in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benutzen. In mehrklassigen Schulen können daneben besondere Leitfäden zur Anwendung kommen.

Die in dem letzten Satze enthaltene Erlaubnis des Gebrauchs eines besonderen Leitfadens ist für die krankhafte Produktionssucht der Verleger und Schriftsteller Veranlassung zur Herstellung einer unzähligen Menge von Hilfsmitteln gewesen, welche entweder dürre Gerippe oder anschaulich-ausführliche „Realienbücher" oder irgend eine der zahllosen Zwischengattungen sind. Durch dieselben ist, zumal sie auch in die einklassigen Schulen eingeschmuggelt wurden, viel Unheil angerichtet, namentlich das Lesebuch zurückgedrängt worden.

Die Zahl der Unterrichtsstunden ist für die einklassige Schule auf 6 (Mittelstufe) und 6 (Oberstufe), für die mehrklassige auf bezw. 6 und 6 (8) festgestellt. Selbstverständlich darf die angegebene Stundenzahl nicht mechanisch auf die einzelnen Fächer verteilt werden, sondern es müssen die letzteren, soweit es ihr gegenseitiges Verhältnis zu einander notwendig macht, nach einander auftreten (II. Tl. S. 120 f.). In dieser Hinsicht bestimmt der Normalplan für die württembergischen Volksschulen (zunächst betreffs der einklassigen Schule):

Die einzelnen Fächer treten nicht gleichzeitig auf, sondern werden je auf zwei Jahre in folgender Ordnung verteilt: Im ersten Jahre: Geographie $^3/_4$ und Naturlehre $^1/_4$ Jahr; im zweiten Jahre: Sommers „Bilder aus der Naturgeschichte", im Winter Geschichtliches.

Hiernach haben wir nun die einzelnen Fächer noch gesondert zu behandeln.

A. Der Unterricht in der Geschichte.

§ 1. Luther legte auf das Studium der Geschichte einen sehr hohen Wert (II. Tl. S. 88). Als Unterrichtsgegenstand der Volksschule

*) Vgl. das sog. „Münsterberger Volksschullesebuch". III. Tl., besonders die einleitenden Worte.

wurde sie, und zwar in der Gestalt einer „allgemeinen Geschichte der Welt", erst von Comenius in Anspruch genommen (I. Tl. S. 45). Aber man fand keinen rechten Platz für dieses neue Fach, zumal man seit Ernst d. Fr. sich gewöhnte, die Realien unter dem Gesichtspunkte des „Nützlichen" zu betrachten. Dieser Betrachtung huldigten Männer von sonst ganz entgegengesetzter Richtung, wie z. B. Francke und Basedow (I. Tl. S. 71. 101 f.), und der Nutzen der Geschichte im Sinne jener Zeit war schwer zu finden. Doch ist aus der Schule der Philanthropen das schon genannte „Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volksschulen" von Junker hervorgegangen. Es enthält (Tl. II) in 160 kurzen Abschnitten die Geschichte der Welt von den Assyrern und Babyloniern an bis auf die damals neueste Zeit (1. Aufl. 1788, 4. Aufl. 1799) mit vorzugsweiser Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Für die Behandlung der Geschichte werden im Vorwort folgende Winke gegeben:

1. Es würde unverzeihlich sein, wenn ein Lehrer bei den Assyrern und Babyloniern anfangen wollte, ohne zuerst von seinem Lande etwas zu sagen. Man gehe auch hier rückwärts vom Vaterlande auf die übrigen. In welchem Lande wohnen wir? Wer ist dessen Oberherr? Wer regierte vor ihm? Was hat dieses Land für Einrichtungen? Wie sah es sonst in diesem Lande, wie überhaupt in Deutschland aus? Was sind außer Deutschland jetzt für Reiche merkwürdig? Was für welche blüheten sonst? — Dies ist ungefähr der Gang im allgemeinen. — Nun könnte man allenfalls von vorne anfangen und die beiden Fäden aneinanderknüpfen.

2. Vorstellung von Zeitfolge ist bei der Geschichte ganz unentbehrlich ꝛc.

3. Was und wieviel ein Lehrer zunächst nehmen könne, muß er selbst nach den besonderen Bedürfnissen seiner Lehrlinge bestimmen und bei einzelnen Stücken, welche immer nur die Materialien enthalten, weiter ausführen. Kenntnis des Vaterlandes bleibt aber bei der Geschichte, wie bei der Geographie, die Hauptsache.

Junker ist meines Wissens der erste, welcher die später wiederholt empfohlene regressive Methode beim Geschichtsunterricht andeutet und das vaterländische Moment in derselben betont. Sein Handbuch wurde in den obersten Klassen der Stadtschulen viel gebraucht; doch trieb man daselbst die Geschichte auch so, daß man lediglich eine Menge von Jahreszahlen aus Tabellen auswendig lernen ließ. In den übrigen Klassen sowie in den Landschulen begnügte man sich überall mit den in den Lesebüchern befindlichen Stoffen, die in den Lesestunden neben andern Stoffen gelesen bezw. nach der von Comenius empfohlenen Methode (I. Tl. S. 46 f.) eingelesen und abgeschrieben wurden.*)

§ 2. In dem nämlichen Jahre, in welchem Junkers Handbuch zum ersten Male an das Licht trat (1788), erschien die „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande", das geschichtliche Erstlingswerk Schillers. Es ist bekannt, welchen Einfluß Schillers Werke, sowenig sie auch eine Quelle für den künftigen Historiker werden konnten, auf die Geschichts-

*) Ob diese Methode sich noch jetzt findet?

schreibung gehabt haben. Da war nichts von jener hergebrachten Trockenheit, die man sich gewöhnt hatte bei der Geschichte als selbstverständlich zu betrachten, sondern farbenreiche Darstellung, stilistische Vollendung, Reichtum an Ideen. Namentlich war es die Jugend, die durch Schillers historische Darstellungen angezogen wurde; und mit jugendlicher Frische schrieb gegen Ende des Jahrhunderts Karl Friedrich Becker seine „Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer". In leichtem, raschem, belebendem Tone erzählte Becker einzelne wichtige und für Kinder anziehende Begebenheiten, einzelne treffende und unterhaltende Züge aus dem Leben merkwürdiger Menschen. Ein Jubel war es in der Familie, die so glücklich war, „Beckers Weltgeschichte" beschaffen zu können, und mancher Geschichtslehrer lernte aus derselben anregende Geschichtsvorträge halten. Allein nach und nach wuchs sie auf zehn Bände heran. Deshalb, und weil Becker sein Buch nicht für Land- und Bürgerschulen bestimmt hatte, unternahm es Bredow schon nach dem Erscheinen des sechsten Bandes des Beckerschen Werkes, seine „Merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte" in einer größeren für den Lehrer und in einer kleineren für den Schüler bestimmten Ausgabe zu schreiben (1803). Unzweifelhaft haben diese beiden Werke von Bredow dem geschichtlichen Unterricht wesentlich aufgeholfen; das größere wurde erst von Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte (Münster 1835), das kleinere von Kappe, Geschichten aus der Geschichte, d. i. Denkwürdigkeiten aus der Weltgeschichte, fürs Volk und seine Jugend (Mörs 1837) verdrängt.

Bredow gehörte zu den Patrioten, welche ihrer Schriften und Vorlesungen wegen in den Jahren der deutschen Schmach von der französischen Regierung im Auge behalten wurden. Seine beiden Geschichtswerke wurden teilweise umgedruckt, hie und da verboten und weggenommen, er selbst einer Vorlesung wegen, in welcher er aufgefordert hatte, treu und fest deutschen Sinn zu bewahren, zur Verantwortung gezogen. Wer die Geschichte der damaligen Zeit, da der Buchhändler Palm auf französischen Befehl erschossen, der Schriftsteller Rudolf Zacharias Becker auf die Festung gesetzt wurde, nicht kennt, wird das nicht verstehen; denn in den beiden Büchern von Bredow ist auch nicht ein Anflug von patriotischer Begeisterung zu finden, ja man kann kaum sagen, daß die deutsche Geschichte wesentlich bevorzugt sei.

Ein Umschwung in dieser Beziehung trat erst nach den Befreiungskriegen ein, und es kennzeichnen ihn zwei Bücher von Kohlrausch: „Die Teutsche Geschichte, für Schulen bearbeitet" und „Kurze Darstellung der Teutschen Geschichte" (Elberfeld 1816 u. 1822).

Beide Bücher haben die Liebe zur deutschen Geschichte in viele Herzen gelegt und zur Schätzung des vaterländischen Moments im Geschichtsunterricht wesentlich beigetragen. Indessen war die fernere Entwicklung der Zustände Deutschlands einem Fortschritte in der angebahnten Richtung nicht günstig. Überall gewann schwächlicher Partikularismus die Überhand, und unter dem Druck der Zeit begann man ängstlich und engherzig zu werden. Ein charakteristisches Produkt jener Zeit betreffs des Volks-

schulunterrichts sind die „Lehrreichen und anmutigen Erzählungen der brandenburgisch-preußischen Geschichte" von Vormbaum (Minden 1833).

§ 3. Um das Jahr 1840 vereinigten sich mehrere dem Geschichtsunterricht in der Volksschule förderliche Umstände. Auf den Gymnasien nämlich war die schon von Kohlrausch*) vertretene Ansicht, nach welcher der Geschichtsunterricht mit Biographieen ausgezeichneter Personen zu beginnen und dann in konzentrischen Kreisen aus Geschichten in Geschichte sich zu erweitern habe, fast überall zur Geltung gekommen. Auch fing man daselbst an, das vaterländische Moment im Geschichtsunterricht zu pflegen, und versuchte hie und da eine Anknüpfung an die biblische Geschichte.**) Überhaupt zeigte sich um jene Zeit ein sehr reges Interesse an der Gestaltung des Geschichtsunterrichts auf den Gymnasien. Im Kreise der Volksschulpädagogen war es nicht anders. Große Beachtung fand hier ein Schriftchen, das, von dem Rheinländer Fr. Stiehl zunächst mit Beziehung auf das Rheinland geschrieben, seinen Weg bis zur Memel fand.

Probe aus Stiehl, Der Vaterländische Geschichtsunterricht in unsern Elementarschulen. Koblenz 1842.

Der Hauptzweck der Geschichte ist, vaterländische Gesinnung, Vaterlandsliebe, Patriotismus zu gründen und zu beleben. Die zwei wichtigsten formellen Zwecke dieses Unterrichts sind die, daß das geistige Anschauungsvermögen geklärt und bereichert, die Rede- und Darstellungsfertigkeit der Schüler geübt werde.

Ihr Schulmeister seid berufen, die Gesinnung und das Leben des Geschlechts zu gründen und zu bilden, welches nach uns das Volk ist. Soll dieses Geschlecht aufwachsen, aller Mahnung und Bewegung unserer Zeit zum Trotz, als ein dürres und mattes, als Götzendiener der Selbstsucht, der Gleichgültigkeit, der Gemeinheit; oder soll es frei werden durch das belebende und begeisternde Bewußtsein, einen Gott, einen König und ein Vaterland zu haben? Jeder Pulsschlag unsers Volkes, unserer Zeit antwortet Euch, was Eure Pflicht, was not ist.

Ich verstehe unter vaterländischer Geschichte in der Elementarschule die wirklich vaterländische, also für uns Rheinländer nicht nur die brandenburgische, sondern die rheinische, deutsche und die brandenburgisch-preußische. Dann verstehe ich unter dem Unterrichte in der vaterländischen Geschichte nicht eine bloße,

*) Vgl. Kohlrausch, Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen. Halle 1818. — Es ist möglich, daß Kohlrausch von dem praktischen Dinter beeinflußt worden ist. Dieser sagt in der 1818 erschienenen 3. Auflage seiner Pädagogik, deren ältere Auflagen mir leider nicht zu Gebote stehen: „Die Geschichte fängt am liebsten bei einzelnen Anekdoten, Zügen, Biographieen aus allerlei Zeiten fragmentarisch an; schreitet zur Darstellung einzelner großer Begebenheiten fort und bildet zuletzt einen Umriß des Ganzen, den sie durch vollständigere Erzählungen, wo er's bedarf, ausfüllt oder wenigstens so festsetzt, daß der Lehrling, was er später liest oder hört, ins Fachwerk richtig zu verteilen im stande ist." — Übrigens hat sich über den Wert der biographischen Geschichtsbehandlung schon der griechische Historiker Plutarch (geb. 50 n. Chr.) ausgesprochen.

**) Der Geograph K. Ritter nannte die biblische Geschichte die „Vorhalle der Geschichte", und K. v. Raumer ist der Ansicht, daß der ganze elementare Geschichtsunterricht an die Geschichte des Reiches Gottes anzuschließen sei.

oft dürre Aufzählung und Schilderung der Regenten, der Kriege, der Ländererwerbungen ꝛc., sondern ein Hineinversetzen in die Volkszustände durch Mitteilung der geschichtlichen Thatsachen, der bedeutenden vaterländischen Dokumente und der tüchtigsten Vaterlandslieder.

Wollen wir durch den vaterländischen Geschichtsunterricht bewußte Vaterlandsliebe erzielen und ihm einen Einfluß auf die Gesinnung, auf das vaterländische Leben der künftigen Generation sichern: so muß das systematisch-paragraphenweise Voranunterrichten aus der Elementarschule verbannt werden, und an seine Stelle muß eine nach zwei Rücksichten anders gestaltete Behandlung des Stoffes treten.

Zunächst müssen wir einen großen Teil des vaterländischen Geschichtsstoffes nach einem nationalen Kalender gruppieren. Sind nicht der 18. Januar, der 31. März, der 31. Mai, der 7., der 18. Juni, der 15., der 18. Oktober Tage, um die und deren Umgebung aus der vaterländischen Geschichte sich große, epochemachende Massen gruppieren? Hiernach wird sich unser Unterricht so gestalten, daß die großartigsten, einflußreichsten Ereignisse unsers Vaterlandes, besonders die Ereignisse, die auf das Gemüt und den Willen des Kindes wirken sollen, alljährlich zu gewissen Zeiten als ein nationales Evangelium den Schülern erzählt werden. — Dann wird es nach dieser Einrichtung nötig und möglich sein, daß in den zwischen jenen festlichen und ausgezeichneten Zeiten liegenden Unterrichtsstunden während eines Kursus von zwei oder drei Jahren, was sonst aus der vaterländischen Geschichte zu erzählen, zu schildern ist und sich an jene Gruppen noch nicht angeschlossen hat, mit den Kindern durchgenommen wird.

Aus der Forderung einer solchen Anordnung des vaterländischen Geschichtsunterrichts ergiebt sich nun leicht, wie auch noch in einer zweiten Rücksicht eine veränderte Behandlung des Stoffes eintreten muß. Es muß nämlich aus der Elementarschule das systematisch-chronologische, vereinzelnde Vorführen der einzelnen Thatsachen verbannt werden: der zusammengehörige Stoff muß zusammengearbeitet und in Massen dem Schüler vorgeführt werden. Wir wollen z. B. die Staatseinrichtung Deutschlands als Thema nehmen. Nach der gewöhnlichen Methode hört der Schüler schon in der Vorgeschichte von den Majordomus, dann bei Konrad II., daß die kleineren Lehen, bei Lothar von Sachsen, daß auch die größeren Lehen erblich werden, daß sich im dreizehnten Jahrhundert die Kurwürden bildeten, daß Kaiser Karl IV. die goldene Bulle gegeben hat ꝛc., daß 1806 das deutsche Reich aufgelöst worden ist, daß es jetzt einen deutschen Bund giebt. Das alles hört er, aber nie in sich entwickelndem und Verständnis gebendem Zusammenhang, sondern aphoristisch jedesmal bei der betreffenden Jahreszahl. Welch anschauliches Bild läßt sich dem Kinde dagegen vorführen, wenn man als Mittelpunkt das Jahr 1806 mit der Auflösung des Reiches nimmt; auseinandersetzt, wie sich diese Verfassung allmählich gebildet, überlebt hatte, und wie sich nun später ein neues, aber immer deutsches Staatswesen entwickelt hat. — Alles, was sich vom deutschen Handel sagen läßt, würde sich an die Hansa und den Zollverein als Mittelpunkt anschließen. — Die Auseinandersetzung, wie Preußen eine Hauptmacht Europas geworden ist, würde sich an die Geschichte des großen Kurfürsten schließen.

So fällt denn das für Kinder ganz ungeeignete Kompendienartige des Vortrags weg; und alles gestaltet sich massenweis in Biographie, Schilderung von Zuständen und Auseinandersetzung von Verhältnissen.

Die Grundgedanken des Stiehlschen Schriftchens wurden 1854 durch die preußischen Regulative in die Schulpraxis eingeführt, und als „Gedenktage“*) wurden der 18. Januar, der 18. Februar, der 18. und 25. Juni, der 3. August, der 15., 18. und 31. Oktober, der 10. November bezeichnet.

Allein die Sache erregte, wo sie versucht wurde, große Bedenken und Schwierigkeiten. Denn — der ganzen deutschen Geschichte zu geschweigen — nicht einmal ein größerer Teil derselben ließ sich nach diesen „Gedenktagen“, auch wenn man sie noch um einige vermehrt hätte, unterrichtlich zurechtlegen. Einesteils nämlich legten dieselben der Stoffauswahl die größten Beengungen auf und veranlaßten zur „Zusammenarbeitung“ von „Massen“, die eben nicht zusammengehörten. Andererseits ging das der Geschichte unentbehrliche Moment der Zeitfolge verloren; und was man gegen die regressive Methode eingewandt hat, traf noch mehr diese gruppierende: das Verständnis historischer Thatsachen wurde, weil die Bekanntschaft mit dem Vorhergegangenen fehlte, erschwert.**) Selbst das „Münsterberger Volksschullesebuch“ (Breslau 1855), welches auf jene Gedanken am eifrigsten einging, bot in einem Anhange „für diejenigen Lehrer, welche die Geschichte nicht nach Anordnung der Gedenktage behandeln wollten“, eine „chronologische Geschichtstafel“, damit „überall der geschichtliche Faden inne gehalten werden könne“. Einen noch stärkeren Beweis für die Unausführbarkeit jenes Anschlusses an die Gedenktage lieferte dieses Lesebuch z. B. dadurch, daß es auf den 31. Mai den ersten und zweiten schlesischen Krieg und erst auf den 5. Dezember den siebenjährigen Krieg setzte. Auch die Ideen Stiehls von einem Massenhaften in Biographie, Schilderung von Zuständen und Auseinandersetzung von Verhältnissen kamen in dem genannten Buche gar wenig zur Durchführung; wie denn endlich von „Dokumenten“ kaum einmal die Rede ist. Beim besten Willen ließen sich Stiehls Gedanken nicht durchführen. Nur die Benutzung

*) Die Idee solcher Gedenktage wurde zuerst von dem Turnvater Jahn angeregt: „Wenigstens an den Gedenktagen der Erlösung, Auferstehung und Rettung des deutschen Volkes sollte zu gemeinschaftlichem Wettturnen Rat werden. Der 31. März, 18. Junius und 18. Oktober sind recht eigentlich zu großen Turntagen gewonnen.“

**) Privatlektüre: Amelung, Die denkwürdigen Tage des preußischen Vaterlandes. 2. Aufl. Berlin 1862; Wentzlaff, Preußens Nationalfeste. Bromberg 1854. — Eine andere gruppierende Geschichtsmethode wurde von Fr. Haupt vorgeschlagen (Weltgeschichte nach Pestalozzis Elementar-Grundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus bearbeitet. Hildburghausen 1841). In aufeinanderfolgenden Stufen sollten die Schüler historisch eingeführt werden in den häuslichen Kreis, das gesellige Leben, das Staats- und Volksleben, das religiöse Leben, in die Gebiete der Kunst und Wissenschaften, der Erfindung und Entdeckung. In einer chronologischen Übersicht sollte endlich das Ganze zusammengefaßt werden.

der „tüchtigsten Vaterlandslieder" lyrischen und epischen Inhalts wurde seit jener Zeit allgemein als notwendig und heilsam anerkannt.

§ 4. Wir sind in die Mitte der fünfziger Jahre eingetreten. Schon hatte die historische Biographie und Monographie auch für den Kreis der Volksschule tüchtige Bearbeiter gefunden, z. B. Grube (Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. Leipzig 1852). Und daß der Geschichtsunterricht in der Volksschule durchaus biographisch und monographisch zu halten sei, daran hat man seitdem festgehalten. Den Anschluß an die Gedenktage und die öfter versuchte Verbindung der Geschichte mit der Geographie hat man ganz aufgegeben.*) Doch sieht man die Feier der wichtigsten patriotischen Tage mit Recht als wirksames Belebungsmittel des patriotischen Sinnes (II. Tl. S. 174 f.) und die fortwährende Benutzung der Karte im historischen Unterricht als selbstverständlich an. Die Beschränkung auf die vaterländische (deutsche) Geschichte mit vorzugsweiser Berücksichtigung der preußischen bezw. sächsischen ꝛc. ergiebt sich in der ein- bis dreiklassigen Schule mit Notwendigkeit aus dem Mangel an Zeit. Doch knüpft sich einiges aus der alten Geschichte an die biblische Geschichte und einiges aus der Geschichte der auswärtigen neueren Völker an die deutsche Geschichte ungezwungen an. In Mittelschulen fällt jene Beschränkung weg; auch kann in denselben das in neuerer Zeit mit Recht betonte kulturhistorische Moment weitergehende Berücksichtigung erfahren.

Der Lehrgang ist hier wie dort der konzentrische; nur in der einklassigen, ungeteilten Schule ist es nicht ratsam, die zwei wöchentlichen Geschichtsstunden in die Ober- und Mittelstufe zu teilen. Damit fällt die Möglichkeit, zwei konzentrische Kreise zu bilden, hinweg, und es tritt die Notwendigkeit ein, die Geschichte in chronologischem Fortgang in einem zweijährigen Kursus zu behandeln. Für den engeren Kreis (Mittelstufe) der zwei- bis dreiklassigen Schule empfiehlt sich besonders das, was im Volke wirklich lebendig ist, was sich leicht erzählt und gern wiedererzählt wird, individuelle Züge, z. B. Geschichten vom großen Kurfürsten, vom alten Fritz, vom Kaiser Joseph, von Friedrich Wilhelm III. und der Königin Luise, von Eberhard dem Rauschebart, vom Herzog Christoph, von Blücher, Geschichten von Heldenthaten in den Schlachten und Liebesthaten nach denselben. Das Sagen- und Anekdotenhafte ist hier durchaus an seinem Platze.**) Auf der Oberstufe sind sodann in Erweiterung dieses Kreises

*) Ein Hauptvertreter dieser Verbindung war Schleiermacher: „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. So bietet sich die Verknüpfung der Geographie mit der Geschichte als notwendig dar."

**) Schütze bezeichnet mit Beziehung auf sächsische Volksschulen für diese Stufe nur sächsische Geschichten. — Ob der Partikularismus hier berechtigt ist? Ich glaube, ja; und es wäre meines Erachtens eine schöne Sache, wenn vieles aus der griechischen, römischen und selbst deutschen Geschichte, was bloß des Lernens und Wissens wegen gelernt wird, aufgegeben würde gegen die recht individuell gehaltene Dorf- bezw. Stadtchronik und gegen ebenso individuell gehaltene Bilder aus der Geschichte der betreffenden Landschaft (Grafschaft Mansfeld, Herzogtum Pommern).

aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der älteren brandenburgischen Geschichte einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des dreißigjährigen Krieges und der Regierung des großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen. (Allg. Bestimmungen.)*)

Für die Mittelschule schreiben die Allgemeinen Bestimmungen folgenden Gang vor:

Dritte Klasse. 2 Stunden. Biographieen aus der Weltgeschichte aller Zeitalter. Die Geschichten aus der Heroenzeit und aus dem Altertume werden ausführlicher mitgeteilt; aus dem Mittelalter und der neueren Zeit nur die Geschichte der bekanntesten Männer, wie Karl der Große, Friedrich Barbarossa, Friedrich der Große und ähnliche.

Zweite Klasse. 2 Stunden. Biographieen und Lebensbilder aus der Weltgeschichte aller drei Zeitalter, wobei die Geschichte der Gründung und Ausbreitung der christlichen Kirche und die Mitteilungen über diejenigen Ereignisse und Männer besonders hervortreten, welche auf die allgemeine Geschichte einen vorzüglichen Einfluß geübt haben.

Erste Klasse. 2 Stunden. Biographieen und Lebensbilder aus der Weltgeschichte aller drei Zeitalter, wobei jedoch diejenigen aus der vaterländischen Geschichte besonders hervorgehoben und Ereignisse wie der siebenjährige, der Befreiungs-, der deutsche, der deutsch-französische Krieg im Zusammenhange behandelt werden.

In einer Schule mit mehr als sechs Klassen sind die Mitteilungen ausführlicher zu geben und kann mehr aus der Geschichte des Altertums und aus derjenigen der außerdeutschen Völker in die Darstellung aufgenommen werden.

Ein bewährtes Hilfsmittel, das allerdings vorstehenden Anforderungen nicht vollständig entspricht, ist: Spieß u. Berlet, Weltgeschichte in Biographieen, in drei konzentrisch sich erweiternden Kreisen (seit 1855). Das Eigentümliche dieser Weltgeschichte liegt hauptsächlich: 1. „in ihrer durchgängigen, d. h. durch alle drei Kurse beibehaltenen biographischen oder monographischen Fassung; 2. in der eine durchgreifende Wiederholung einschließenden Verteilung des Gesamtstoffes; endlich 3. in einer auf ein zusammenhängendes Wiedererzählen seitens der Schüler berechneten Darstellung und eben dahin abzielenden Anordnung des Einzelstoffes".

Ob dergleichen Bücher den Schülern in die Hand zu geben seien, darüber ist man geteilter Meinung. Die Verfasser wünschen es natürlich; träge Lehrer, die weiter nichts thun wollen als aufgeben und abhören, wünschen es auch. Andere halten Schülerhefte für ausreichend, in welche am Schluß der Stunde die Hauptdaten, Namen und Zahlen eingetragen werden; andere ziehen gedruckte Leitfäden vor, die gegenwärtig häufiger als sonst auf den Büchermarkt gebracht werden.

§ 5. Die Behandlung des Einzelnen ist einfach. Zunächst rollt der Lehrer das ganze Bild vor den Augen der Schüler auf, d. h. er erzählt ihnen ein größeres Ganzes. Dann wird dasselbe abschnittsweise

*) Eine Aufzählung der einzelnen zu behandelnden Abschnitte giebt der Normallehrplan für die württembergischen Volksschulen.

vom Lehrer noch einmal erzählt, abgefragt, erläutert und eingeübt, so daß die Schüler es wiedererzählen lernen. Zahlen und Namen werden gleich beim Vortrag des Lehrers angeschrieben und wie alle eigentlichen Gedächtnisstoffe sofort eingeprägt. — Die Schwierigkeit des historischen Unterrichts liegt im Erzählen des Lehrers; denn Erzählen ist nicht jedermanns Ding.*) Der Geschichtserzähler hat sich ebensowohl vor Trockenheit als vor Schwulst zu hüten. Um die Geschichtserzählung eindringlich zu machen, ist es von Wichtigkeit, daß man berühmte Aussprüche direkt anführt (Luthers Worte auf dem Reichstage zu Worms), nationale Dokumente einflicht („An mein Volk") und von vaterländischen lyrischen und epischen Dichtungen einen weisen Gebrauch macht. Übrigens sind an den Erzähler der Profangeschichte die nämlichen Forderungen zu stellen wie an den Erzähler der biblischen (s. oben S. 12 f.). Bei der Erläuterung ist, wie schon gesagt, die Karte fleißig zu benutzen und der Gebrauch von historischen Bilderwerken sehr zu empfehlen. Wenn solche Bilder Nutzen bringen sollen, müssen sie ähnlich besprochen werden wie die biblischen Geschichtsbilder; ein bloßes Begaffen dient zu nichts (vgl. S. 14 f.).

Das im vorstehenden beschriebene Unterrichtsverfahren ändert sich nicht infolge des Umstandes, daß das zu behandelnde Pensum im Lesebuch enthalten ist. Vielmehr hat der Lehrer auch in diesem Falle den Lehrstoff „nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei darzustellen" und das Lesebuch zur „Belebung, Ergänzung und Wiederholung" des Lehrstoffes zu benutzen.**) Letzteres wird leider oft unterlassen.

Lehr- und Lernmittel.

An guten Büchern für den Geschichtsunterricht ist kein Mangel. Wir nennen vor allem: Andrä, Erzählungen aus der Weltgeschichte; derselbe, Grundriß der Weltgeschichte; Stacke, Erzählungen aus der Geschichte; Stoll, Erzählungen aus der Geschichte; Schmelzer, Leitfaden; derselbe, Abriß; Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch der Geschichte; Christensen, Kleines Lehrbuch der Geschichte; Sieber, Geschichte in rückschreitendem Gange (Hirts Realienbuch. Nr. 27); Polack, Geschichtsbilder; derselbe, Historische Gedichte; Grube, Deutsche Geschichte in deutschen Gedichten; D. Müller, Geschichte des deutschen Volkes; derselbe, Leitfaden der deutschen Geschichte; Andrä-Ernst, Vaterländische Geschichte; Pierson, Leitfaden der preußischen Geschichte.

Zum Handgebrauche für den Lehrer empfiehlt sich: Schurig, Lehrbuch der Geschichte in Umrissen und Ausführungen. 3 Tle. 2. Aufl. Breslau 1884 u. 1893; Schenk u. Maigatter, Lehrbuch der Geschichte für preußische Lehrerbildungsanstalten. Leipzig 1899; Schumann u. Heinze, Lehrbuch der deutschen Geschichte. Hannover 1878; Dittmar, Deutsche Geschichte. 8. Aufl. von Abicht. Heidelberg 1880; Lamprecht, Deutsche Geschichte. 2. Aufl. Bis jetzt 5 Bde. Berlin 1894—1896; A. Richter, Quellenbuch. 4. Aufl. Leipzig 1897. — Für

*) „Eigentlich sollte kein Schullehrer angestellt werden, der nicht mit Gewandtheit, Leichtigkeit und Annehmlichkeit erzählen kann" (Dinter).

**) Wie unterscheidet sich unser Verfahren von dem des Comenius?

die Vorbereitung des Lehrers sind auch Einzeldarstellungen wichtig, z. B. W. Hahn, Friedrich I.; derselbe, Friedrich Wilhelm III. und Luise; Kugler, Friedrich der Große; Adami, Königin Luise; derselbe, Das Buch vom Kaiser Wilhelm; ferner Archenholz, Geschichte des siebenjährigen Krieges. 13. Aufl. Leipzig 1892; Beitzke, Geschichte der deutschen Freiheitskriege. 2 Bde. 2. Aufl. Bremen 1882 u. 1883; Moltke, Geschichte des deutsch-französischen Krieges 1870/71. Volksausgabe. Berlin 1895; Lindner, Der Krieg gegen Frankreich. Berlin 1895; J. W. O. Richter, Die Ahnen der preußischen Könige. Hannover 1892; Fix, Territorialgeschichte des preußischen Staates. 3. Aufl. Berlin 1884; Sevin, Geschichtliches Quellenbuch. 8 Bdchn. Leipzig 1895 u. 1896; Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. 5 Bde. 4. u. 5. Aufl. Leipzig 1886—1899.

Methodisch ausgeführte Werke: Herrmann u. Krell, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht, nach Herbartschen Grundsätzen. Dresden 1889; Staude u. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte, nach Herbartschen Grundsätzen. 5 Tle. Dresden 1890—1898; Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. 2 Kurse. 2. Aufl. Halle 1894 u. 1899.

Bilderwerke für die Hand des einzelnen Schülers: Hirts Historische Bildertafeln; für den Massenunterricht: Flinzers Anschauungsbilder für den Geschichtsunterricht; Langls Bilder zur Geschichte; Lohmeyers Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht; Lehmanns Kulturgeschichtliche Bilder.

Geeignete Atlanten und Karten sind: die historischen Atlanten von Spruner, Putzger, Wolf, Pütz, König, Rhode; ferner Andrä, Kleiner historischer Schulatlas; Keppel, Geschichtsatlas für Mittelschulen; Rothert, Karten und Skizzen zur Geschichte. 5 Bde.; Bretschneider, Historisch-geographischer Wandatlas; Fix, Wandkarte zur Geschichte des preußischen Staates; Brecher, Historische Wandkarte von Preußen.

B. Der Unterricht in der Geographie.

§ 1. Comenius verlangte, daß den Schülern der Muttersprachschule „das Wichtigste aus der Weltkunde“ (Geographie) mit vorzugsweiser Berücksichtigung des „eigenen Vaterlandes“ mitgeteilt werde. Der Gang, den er vorschreibt, ist rein analytisch (I. Tl. S. 46). Übrigens sagt er schon in seiner Did. magna: „Eine Einleitung in der Geographie findet statt, wenn die Kinder verstehen lernen, was ein Berg, ein Thal, ein Acker, ein Fluß, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist; und in der Astronomie wird es ein Anfang sein, wenn das Kind weiß, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und wenn es bemerkt, daß sie täglich auf- und untergehen.“ Von Erfolg waren diese Forderungen und Anweisungen des großen Pädagogen freilich nicht. In dürftigster Gestalt erschien etwas Geographisches in den „natürlichen und andern nützlichen Dingen“ des Herzogs Ernst d. Fr. und wurde von denen, die ihm nachahmten, beibehalten, namentlich auch von Francke (I. Tl. S. 71). Diesem gebührt zugleich das Verdienst, die Geographie in die höheren Schulen eingeführt zu haben.

Erst die Philanthropen brachten eine neue Anregung. Rousseau zeichnete die Grundlinien einer neuen Elementarmethode:

Wenn man das Kind in der Geographie zu unterrichten hat, so lehrt man es nur Landkarten kennen; man lehrt es Namen der Städte, Länder, Flüsse, von denen es nicht begreift, daß sie in Wirklichkeit anders da sind als auf dem Papier, wo man sie ihm zeigt. Die beiden ersten Punkte meiner Erdbeschreibung werden die Stadt sein, wo mein Zögling wohnt, und das Landgut seines Vaters; darauf die dazwischen liegenden Örter, hernach die Flüsse in der Nachbarschaft, endlich der Stand der Sonne und die Art und Weise, sich nach den Himmelsgegenden zu richten. Er mache selbst die Karte von dem allen, eine sehr einfache Karte, die anfangs nur aus zwei Gegenständen besteht, zu welchen er nach und nach die andern hinzusetzt, nach dem Maß, wie er sie weiß oder ihre Weite und Länge schätzt.

Hiernach ist Rousseau der Erfinder der vom Wohnorte ausgehenden synthetischen Methode. Seine Andeutungen wurden von den deutschen Philanthropen, namentlich von Salzmann weiter ausgeführt.*) Und Junker, ein Mann der Praxis, versuchte die synthetische Methode in die Schule einzuführen (vgl. oben S. 119), obgleich er sich in seinem schon öfter erwähnten Handbuche doch wiederum von dem analytischen Gange nicht losmachen konnte. Überhaupt läßt es sich nicht annehmen, daß der synthetische Gang viele Freunde gefunden habe; dazu war er, zumal beim Gebrauch der dargebotenen Hilfsmittel, nicht bequem genug. Man lehrte also Geographie, wo es überhaupt geschah, indem man, vom Erdganzen ausgehend, zunächst einige Belehrungen aus der mathematischen und physikalischen Geographie gab, dann das Erdganze in Erdteile und Meere zerlegte und endlich die Erdteile nach einander beschrieb. Dieser Weg wurde noch bis tief in unser Jahrhundert verfolgt; die weitverbreiteten Bücher von Cannabich und Werke ähnlicher Art kannten keinen andern. Globen und Karten gebrauchte man, wenn man welche hatte. Das einzelne Pensum behandelte man in dozierender Weise, weil man das Kartenlesen nicht kannte und das Hauptgewicht auf die politischen Grenzen und Einteilungen, auf Städte- und Flußreihen, Einwohner und Höhenangaben u. dgl. legte. Im Grunde genommen war der geographische Unterricht nichts anderes als totes Gedächtniswerk, wie leider hie und da noch heutzutage.

§ 2. Pestalozzi und die Pestalozzianer.

Die Anfangspunkte der Geographie vermischen sich lange bei dem Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, Mineralogie, Botanik, selbst der Chemie und Mechanik; sogar die Anfangspunkte der Kenntnis der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse fallen hiermit ins große Gemisch seiner allgemeinen Anschauung der Welt. In der Sonntagsfeier des Hauses, in der Kirche, in dem Pfarrhause findet es die ersten Spuren der kirchlichen Verhältnisse der Menschen; in des Vogts und Weibels Hause, in des Edelmanns Schlosse und

*) Vgl. Salzmann, Noch etwas über Erziehung. Richtersche Ausg. S. 89.

in des Amtmanns Wohnung sieht es die ersten Spuren der bürgerlichen Ordnung, in der Dorfwacht die ersten Spuren der militärischen Gewalt; und es ist gut, daß dies Gemisch von Anschauungen in jeder einzelnen Ansicht zum vollendeten Bewußtsein reife, ehe es bis dahin geführt wird, die einzelnen Gegenstände seiner Anschauungen als Gegenstände irgend einer Wissenschaft gesondert ins Auge zu fassen. Das Kind soll also erst nach dieser Reifung in der Naturanschauung der Welt zur Geographie, d. h. zur Kunstanschauung der Welt, übergehen.

(Henning citiert in seinem nachher zu nennenden Leitfaden diese Worte Pestalozzis als „einem seiner neuesten (1812) noch nicht gedruckten Werke" entnommen. In Seyffarths Ausgabe der Werke Pestalozzis finden sich diese Worte nicht, in Niemeyers Grundsätzen finden sie sich verstümmelt zuerst in der 7. Aufl. (1818), vermutlich aus Henning entnommen.)

Eine von den Unterabteilungen von Europa ist Deutschland. Nun wird dem Kinde zuerst die Oberabteilung in zehn Kreise bis zur Unvergeßlichkeit geläufig gemacht; dann werden ihm die Städte Deutschlands zuerst in bloß alphabetischer Ordnung zum Lesen vorgelegt; aber zum voraus ist jede dieser Städte mit der Zahl des Kreises bezeichnet, in dem sie liegt. Sobald nun auch das Lesen dieser Städte ihnen geläufig ist, so macht man sie auf den Zusammenhang dieser Zahlen mit den Unterabteilungen der Hauptrubriken bekannt, und das Kind ist in wenigen Stunden im stande, die ganze Reihenfolge der Städte Deutschlands nach den Unterabteilungen ihrer Oberrubriken zu bestimmen.

Wenn man ihm z. B. folgende Örter Deutschlands mit Zahlen bestimmt vor Augen legt:

Aachen 8.	Allendorf 5.	Altona 10.
Aalen 3.	Allersperg 2.	Altorf 1.
Abenberg 4.	Alschaufen 3.	Altranstädt 9.
Abertham 11.	Alsleben 10.	Altwasser 13.
Acken 10.	Altbunzlau 11.	Alverdissen 8.
Adersbach 11.	Altena 8.	Amberg 2.
Agler 1.	Altenau 10.	Ambras 1.
Ahrbergen 10.	Altenberg 9.	Amöneburg 6.
Aigremont 8.	Altenburg 9.	Andernach 6.
Ala 1.	Altensalza 10.	
Allenbach 5.	Altkirchen 8.	

so liest es sie alle auf folgende Weise:

Aachen liegt im westfälischen Kreise,
Abenberg im fränkischen Kreise,
Acken im niedersächsischen Kreise 2c.

So wird das Kind offenbar in den Stand gesetzt, beim ersten Erblicken der Zahl oder des Zeichens, in welche die Oberrubrik den Gegenstand seiner Reihenfolge abteilt, zu bestimmen, in welche Kunstansicht jedes Wort dieser Reihenfolge gehört, und so die alphabetische Nomenklatur, wie gesagt, in eine wissenschaftliche zu verwandeln. (Aus Pestalozzi, W. G. i. K. I.)

Tiefe Erfassung und praktisches Ungeschick — diese beiden Seiten, die wir bei Pestalozzi so oft unvermittelt neben einander sehen — berühren sich auch in seinen Ansichten über den geographischen Unterricht. Aber wie anderwärts, so wurden nun auch hier neue Bahnen gefunden. Unter Pestalozzis Augen bildete zunächst Tobler, dann Henning, damals Lehrer der Geographie am Pestalozzischen Institut zu Iferten, die Methode aus. Letzterer stellte sie dar in dem Buche „Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie" (Iferten 1812).

Probe aus Henning, Leitfaden.

Die ersten Keime, aus welchen dies Buch hervorgegangen ist, liegen in dem, was Herr J. G. Tobler, der von 1800 bis 1808 Lehrer an den Pestalozzischen Erziehungsanstalten war, daselbst gethan hat. Als Ziel stellte Tobler dies auf: die Geographie über den Tod einer leeren Nomenklatur zu erheben, ihren Stoff in eine unwandelbare, von der Natur selbst bestimmte Ordnung zu bringen, das Leben aller Teile der Erde auf die Beschaffenheit und Verhältnisse ihrer Natur zu gründen und dieses alles für die Jugend zum Gegenstand selbstthätiger Auffassung zu verarbeiten. — Im Frühjahr 1809 ward ich von der Regierung meines Vaterlandes nach Iferten zu Pestalozzi gesendet. Ich versuchte, was Herr Tobler so schön angefangen, in demselben Geiste fortzuführen. Es wurde mir sehr bald klar, daß der Mensch den Anfang seiner Erdkunde bei dem Teil der Erdoberfläche gemacht habe und noch immer machen müsse, der ihm vor Augen liegt, — daß der elementar-geographische Unterricht also das Kind seine heimatliche Gegend kennen lehren, und daß eine Anleitung dazu für Lehrer alle Punkte, worauf es ankomme, wenn man ein Land kennen lernen wolle, aufzählen und, so viel möglich, die ganze geographische Sprache enthalten müsse. — Ich sah, die Elementar-Geographie sei nichts ohne Elementar-Geognosie, Elementar-Naturgeschichte, Elementar-Naturlehre; ja sie bestehe recht eigentlich aus den Resultaten dieser Naturlehren, sofern sie es als solche vorzüglich mit den Naturverhältnissen und Naturerscheinungen zu thun haben, welche das Kind wirklich in der Welt seiner Umgebungen wahrnimmt. — Auf diese Weise wurden die Schüler meiner geographischen Elementarklasse mannigfaltig angeregt und fingen an zu ahnen, was es heiße: ein Land betrachten, auffassen, kennen lernen, kennen.

Wir haben den Unterricht in der Erdkunde in vier Stufen geteilt: in die Elementar-Geographie, in die allgemeine, in die spezielle und in die speziellste Geographie. Die beiden ersten Stufen enthalten den ganzen Kreis von geographischen Kenntnissen, die ich auch dem nicht zum Gelehrten oder zum Kaufmann bestimmten Knaben wünsche, und die ein solcher in jeder nach diesem Leitfaden geführten elementar-geographischen Klasse bis zu seinem vierzehnten Jahre erlangen kann und erlangen sollte. Die allgemeine Geographie (3. Stufe) enthält nach einer vorbereitenden Lehre von der Gestalt und Größe der Erde, ihrer mathematischen Einteilung und von der Projektion der Karten drei Hauptteile: 1. die allgemeine topische Geographie, deren Hauptzweck

Orientierung ist; 2. die allgemeine physische Geographie oder die allgemeine Naturbeschreibung der Erde; 3. die allgemeine politische Geographie.

Das meiste Leben durch Veranschaulichungsmittel erwartet der geographische Unterricht der zweiten Stufe von einem im hiesigen Institut entworfenen Planiglobium. Die Karten desselben sind nicht nach politischen Grenzen, sondern nach Naturabteilungen illuminiert; doch sind die Grenzen der bekanntesten Staaten durch kleine Grenzstriche angedeutet und die wichtigsten Städte durch schwarze Punkte. Die großen Gebirgszüge sind durch einen weißgelassenen schmalen Raum zwischen starken Bergstrichen bezeichnet; die vulkanischen Stellen des Erdbodens sind rot, die Gewässer bläulich, die großen Grasfluren und Niederungen grünlich, das kultivierte Land hellbraun 2c. illuminiert, die Meeres- und Luftströme sind mit verschiedenen Strompfeilen 2c. bezeichnet.

Henning befand sich bei der Abfassung seines Buches in einer sehr günstigen Lage. In die Gleise Toblers eintretend und zum Teil ausgerüstet mit den von diesem entworfenen Hilfsmitteln, hatte er an Karl Ritter, der ihm sogar seine Manuskripte überließ, einen gewichtigen Berater. Allein die Unvollkommenheit des Henningschen Buches in Hinsicht auf Materie und Form, sowie die unerträgliche Breite der Darstellung*) waren der Verbreitung der neuen Methode nicht günstig. Sogar die „Elementargeographie“ (unsere heutige Heimatskunde), die bei Henning in einer gewissen Vollendung erscheint, fand in den Schulen noch keine Stätte.

§ 3. Herder. GutsMuths. Karl Ritter.

Wir sind der Zeit etwas vorausgeeilt. Die neue Richtung im geographischen Unterricht, von der wir in Iferten Spuren gefunden haben, ist sozusagen geweissagt durch Herder.

Das Wort Geographie heißt Erdbeschreibung. Sonach ist die Kenntnis der Erde, überhaupt die physische Geographie vor allem notwendig, eine Kenntnis, die so wichtig als leicht und angenehm unterhaltend ist. — Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erd-Rücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er sodann mit den Füßen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andere Geschöpfe an Mineralien, Pflanzen, Tieren und Menschen gewahr wird; wenn er einsehen lernt, daß, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hiernach und nach den Gesetzen des Klimas Gestalt, Farben, Lebensarten, Sitten und Religion wechseln und sich verändern und ungeachtet aller Verschiedenheit das Menschengeschlecht doch allenthalben ein Brudergeschlecht ist, von einem Schöpfer erschaffen, von einem Vater entsprossen, nach einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend — o, wie wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern! — Die Geographie, auf eine wirkliche Art mannigfach,

*) Mehrfach wird sogar Anleitung gegeben, wie man den geographischen Unterricht für sprachliche Zwecke ausbeuten solle. Zum Beispiel soll der Satz: „Wenn ich aus dem Hause hinausgehe, so sehe ich die Erde und den Himmel“ umgestaltet werden in: „Wenn du 2c., wenn der Mensch 2c., wenn wir Menschen 2c.“

reich, anschaulich gemacht, ist von der Naturgeschichte und Historie der Völker unabtrennlich und gewährt zu beiden die wahren Grundlinien. Insonderheit darf ich sagen, daß die Geschichte ohne Geographie sowie ohne Zeitrechnung größtenteils ein wahres Luftgebäude werde. Die Geographie ist die Basis der Geschichte, und die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker.

(Herder, Rede von der Annehmlichkeit ꝛc. der Geographie.)

Diese Worte enthalten die Grundlinien zu derjenigen Gestalt, welche die Geographie durch Karl Ritter erhalten hat. Herder redete so schon im Jahre 1784.*) Ein Jahr darauf zog Karl Ritter als sechsjähriger Knabe an der Hand seines Lehrers GutsMuths in Schnepfenthal ein. Und dieser Meister der gymnastischen Übungen und der Geographie pflanzte in das Herz seines Zöglings nicht nur die Liebe zur letzteren Wissenschaft, sondern gab seinem Geiste auch die später bahnbrechende Richtung. Bald zwar wurde der Meister von dem Schüler übertroffen, aber es bestand zwischen beiden fortdauernd ein gegenseitiges Geben und Empfangen. Von GutsMuths' zahlreichen geographischen Schriften empfiehlt sich als anregende Lektüre noch heute sein mit großer Liebe zu Deutschland geschriebenes Buch „Deutsches Land und Volk" (Leipzig 1821—1831).

Ritter war schon seit 1803 schriftstellerisch thätig. Die Zeit war einer Umbildung der geographischen Wissenschaft günstig; denn es waren jetzt die Grundlagen der Geologie geschaffen, die Gesetze des Erdmagnetismus und der Luftströmungen entwickelt, die Grundzüge der Pflanzen- und Tiergeographie erforscht, die Anfänge der vergleichenden Sprachwissenschaft gemacht worden. Auch sah man den Unbestand politischer Gestaltungen, auf welche bis dahin in der Geographie das größte Gewicht gelegt worden war, nie deutlicher als in jenen Tagen der napoleonischen Weltherrschaft. Von entscheidendem Einfluß auf Ritter war übrigens seine in das Jahr 1806 fallende Begegnung mit Alexander von Humboldt. Der große Naturforscher regte in Ritter Ideen an, die dieser nachher in seiner Weise verarbeitete. Häufig pflegt man ihn neben Ritter als Mitbegründer der neueren Erdkunde zu bezeichnen.**)

Die von Ritter nicht eigentlich erfundene, aber mit schöpferischer Kraft ausgestaltete geographische Methode sei nun in folgenden Anführungen charakterisiert:

Zweck der Erdkunde ist Beschreibung der Erde nicht an sich, sondern in Bezug auf den Menschen und seine Wirksamkeit. Dies ist die ganz natürliche Ursache, warum sie fast in das Gebiet aller praktischen Erkenntnisse eingreift. Ihr dies zum Vorwurf machen, heißt ihr Wesen vernichten. Solange nicht geleugnet werden kann, daß Lokalität den entschiedensten Einfluß auf alle drei Reiche der Natur hat, auf Gewinnung der Naturprodukte, Verarbeitung und

*) Ob auch Tobler durch ihn Anregung erhielt? Sonst müßte man annehmen, daß fast gleichzeitig durch Herder und Tobler die Grundlinien der neueren Geographie gezeichnet werden.

**) Ritter ist geboren 1779, A. von Humboldt 1769, Schiller 1759, Goethe 1749, Lessing 1729.

Verbreitung derselben; ebenso wie auf den Körperbau und die gemütlichen Anlagen der Menschen, auf ihre mögliche und wirkliche Vereinigung als Völker, Staaten; den entschiedensten Einfluß auf Beschleunigung und Verzögerung ihrer physischen, intellektuellen und moralischen Kultur hat, — so lange wird ihr durchaus kein beschränkteres Gebiet angewiesen werden können. Im Gegenteil, sie ist das Band der Natur und Menschenwelt.

(K. Ritter in GutsMuths' Bibliothek für Pädagogik. 1806.)

Die vergleichende Erdkunde vergleicht 1. einen Erdraum mit einem andern, z. B. nach Lage und Größe, Gestalt und Bewässerung, Klima und Produkten, oder ein Volk mit einem andern, z. B. nach Anzahl und Eigentümlichkeiten, nach Nahrung und Lebensweise, Sitten und Gebräuchen, Kultur und Religion der Angehörigen; stellt 2. die Abhängigkeit der Pflanzen und Tiere vom Boden und Klima und den Einfluß dar, den die Natur auf den Menschen ausübt, z. B. auf seine Nahrungs- und Lebensweise, auf die Eigenschaften seines Körpers, seines Geistes und seines Gemütes, auf seine Kultur und Religion, sowie auf die Zahl der Bewohner eines Landes. Die vergleichende Erdkunde beschreibt also die Erde als den Wohnplatz der Menschen.

(Dommerich, Lehrbuch der vergleichenden Erdkunde. Hanau 1852.)

Als die Prinzipien, nach denen Ritter bei seinen geographischen Forschungen und Darstellungen verfuhr, müssen bezeichnet werden: a. Genaue Darlegung der Physik, insbesondere der Bodenplastik der Erdräume; b. Nachweis der Wechselwirkungen der geographischen Verhältnisse, namentlich des Kausalzusammenhanges zwischen dem Lande und dem Kulturleben und der Geschichte seiner Bewohner. (Oberländer in Kehrs Pädagog. Blättern 1874.)*)

Schüler Ritters bildeten die Gedanken des Meisters in einseitiger Weise dahin aus, als ob die Geschichte der Menschheit nichts weiter sei als ein Produkt ihres Schauplatzes. Der leider zu früh dahingegangene Oskar Peschel aber bestimmte die Aufgabe der Erdkunde so: „zu untersuchen, wie weit neben den Natureinflüssen des heimatlichen Grundes und Bodens vor allem der freie Wille, die geistige That des Menschen, die Geschichte und die Entwicklung der Völker bildend beeinflußt und bestimmt".

§ 4. Seit Ritters Auftreten hat der geographische Unterricht zunächst in den höheren Unterrichtsanstalten eine wesentliche Umgestaltung erfahren; und es sind hier besonders die Schriften von Roon, Völter, Seydlitz, Pütz, Dommerich, Guthe, Daniel, Kirchhoff einflußreich gewesen.

Was die Volksschulen anbetrifft, so ist hervorzuheben, daß sich die aus der pestalozzischen Schule stammende und auch von K. Ritter

*) Ritters bei weitem nicht vollendetes Hauptwerk ist: „Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie". Berlin 1817 u. 1818 (in 2. Aufl. 19 Bde. für 95 Thaler). „Streng genommen war Ritters Verfahren kein vergleichendes, sondern vielmehr geographische Teleologie, d. h. ein Versuch, Schöpferabsichten aus dem Gemälde des Erdganzen zu erklären" (Oberländer). Doch gebraucht man noch heutigestags die Ausdrücke „Rittersche" und „vergleichende Erdkunde" als gleichbedeutend. — Wie weit man im Vergleichen in der Volksschule etwa gehen könne, das ist aus den weiter unten zu nennenden Schriften von Hummel zu ersehen.

empfohlene „Heimatskunde" als Unterbau des gesamten geographischen Unterrichts in ihr für immer einen Platz erobert hat.

Die natürlichste Methode ist diejenige, welche das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientiert und zu fixieren sucht und es auf der Stelle, wo es lebt, auch sehen lehrt. Sei es nun Stadt oder Dorf, Berg oder Thal, wo das Kind seine ersten geographischen Kenntnisse — nicht in der Stube, nicht auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur — erhalten kann: dieses bleibt sich immer gleich. Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode und ist darum die einzig richtige. Hier lernt das Kind das Land in allen seinen Verhältnissen kennen, lernt im selbstgezeichneten Bilde die Karte aller andern Länder verstehen. Ist diese Elementarbildung zweckmäßig beendet, so sind auch die meisten Schwierigkeiten, welche die Geographie als fernerer Unterricht darbietet, gehoben.

(K. Ritter in GutsMuths' Bibliothek für Pädagogik. 1806.)

Sechs Jahre, nachdem K. Ritter diese Worte geschrieben, erschien das schon genannte Buch von Henning, der erste praktische Versuch der Heimatskunde. Aber es dauerte bis in die dreißiger Jahre, ehe die Ansicht, der Unterricht in der Geographie müsse mit der Heimatskunde beginnen, zur Geltung kam. Es geschah dies besonders durch Diesterweg (in den Rhein. Blättern 1830), Ziemann (Der geographische Unterricht in Bürgerschulen. Halle 1833) und Bormann (in Diesterwegs Wegweiser. 1834). Seitdem sind viele Hilfsmittel für den Unterricht in der Heimatskunde erschienen; als das bedeutendste gilt gegenwärtig: Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde (Leipzig 1844). Finger nimmt das Wort Heimatskunde im weiteren Sinne, so zwar, daß er in ihr (wie Henning) auch z. B. Naturgeschichtliches behandelt, und daß sein Buch etwa auch als Anweisung für den Anschauungsunterricht bezeichnet werden könnte. Demgemäß beansprucht er auch die ersten vier Schuljahre für diesen Unterricht. Andere, wie z. B. Lüben und Bormann, nehmen das Wort Heimatskunde im engeren Sinne. Es kommt ihnen lediglich darauf an, „unter planmäßiger Gewinnung von Anknüpfungspunkten und Vorbereitungen für das spätere Verständnis geographischer Belehrungen die Schüler mit den geographischen Grundbegriffen und Verhältnissen, mit der geographischen Sprache — sowie mit der Bezeichnung der Symbolisierung dieser Begriffe und Verhältnisse anschaulich und elementar bekannt zu machen" (Kronwald, Der Unterricht in der Heimatskunde. Dorpat 1867). Diese Auffassung halten wir für die richtigere. Wir beginnen also den Unterricht in der Heimatskunde auf der Mittelstufe.

Gang und Hauptgesichtspunkte für diesen Unterricht bezeichnet Bormann folgendermaßen:

Zunächst sind alle diejenigen Beziehungen, welche bei der geographischen Betrachtung eines Erdraumes in Betracht kommen, an dem Wohnorte und seiner Umgebung aufzusuchen und nach und nach mit möglichster Klarheit vor den Schüler hinzustellen. An diese Übungen schließt sich sofort das Bemühen des Lehrers an, von den in Rede gestellten Räumlichkeiten ein Bild in der

Weise zu entwerfen, daß dabei die in der kartographischen Darstellung üblichen Bezeichnungen zur Anwendung kommen. Gleichzeitig wird der Schüler veranlaßt, die an der Wandtafel von dem Lehrer entworfene Zeichnung auf seiner Schiefertafel nachzubilden.

An den Kreis der Belehrungen und Übungen, soweit sie bis hierher gegeben sind, schließt sich auf das einfachste und natürlichste die Entwicklung der wichtigsten allgemeinen geographischen Begriffe an. „Am Bache lerne das Kind den Begriff von Fluß, Strom, Stromgebiet, Wasserfall; am Teiche den eines Sees, Hafens, Meerbusens und einer Meerenge. Ein Vorsprung am Ufer des Teiches lehre ihm, was es sich unter Halbinsel, Landzunge, Insel, Inselgruppe, Inselmeer, Landenge zu denken habe" 2c. 2c. (Ziemann).

Eine neue Reihe von Übungen beginnt nun damit, daß der Lehrer dem Schüler Anleitung giebt, das allmählich vor ihm entstandene Kartenbild in Worte zu übersetzen, es gewissermaßen zu lesen, und dergestalt das Sichtbare in Hörbares, die Darstellung in Zeichen in die Beschreibung zu übertragen.

Sind alle vorher dargestellten Übungen durchgemacht, so ist noch der Versuch anzustellen, ob und inwieweit der Schüler im stande sei, aus seiner inneren Vorstellung heraus das in ihn niedergelegte geographische Bild zeichnend oder sprechend zu reproduzieren, ohne daß er sich dabei der Karte bedient.

Doch ist mit dem bisher Angegebenen nur die eine Hälfte des vorbereitenden geographischen Kursus bezeichnet. In dem vorbereitenden geographischen Unterrichte müssen ferner diejenigen äußeren, täglich uns wirklich anschaubaren Erscheinungen auf der Erde und am Himmel, welche in der mathematischen Geographie ihre wissenschaftliche Erklärung finden, den Kindern zum Bewußtsein gebracht werden. Es würden also folgende Gegenstände hier ihre Erörterung finden: der Horizont, die Weltgegenden, die scheinbare tägliche Bewegung der Sonne und ihr Einfluß auf die Erde, die scheinbare jährliche Bewegung der Sonne 2c. (Vormann in Diesterwegs Wegweiser.)

Hauptsache bei diesem wie bei allem geographischen Unterricht ist die Anwendung der heuristisch-entwickelnden Methode, die Erregung der Selbstthätigkeit der Schüler. Diese müssen durchaus zum Selbstbeobachten, Selbstfinden und Selbstsprechen angeleitet werden. Es bedarf dies um so mehr der Hervorhebung, als man sich unbegreiflicherweise gerade bei diesem Unterricht noch immer der alten dozierenden Methode bedient. Die vorhandenen Hilfsmittel für den Unterricht in der Heimatskunde können vom Lehrer nur als Exempel benutzt werden. Eben für seinen Schulort muß der Lehrer die Heimatskunde und die dazugehörigen Karten (Grundriß der Schulstube, des Schulhauses, Plan des Schulgrundstücks, Plan des Schulortes, Karte des Wohnortes mit der nächsten Umgebung) selbst entwerfen. Jeder Lehrer muß in betreff der Heimatskunde selbständig forschender und darstellender Geograph sein. Auch sollte keiner es je vergessen, daß geographischer Unterricht ohne vorhergegangenen Unterricht in der Heimatskunde wie ein Bau ohne Fundament ist; während, wo es unter sehr beschränkten Verhältnissen zu einem eigentlichen geographischen Unterricht nicht kommen könnte, in der tüchtig betriebenen Heimatskunde

ein Fundament gelegt ist, auf welchem jeder zur Not selbst seinen Bau aufrichten kann.

§ 5. Nach Bewältigung der Heimatskunde tritt der eigentliche geographische Unterricht ein. Bei demselben wendet man gegenwärtig drei verschiedene Lehrgänge an:

1. Der analytische Lehrgang schließt an die Heimatskunde die Betrachtung der Erdkunde an und nimmt das Vaterland gegen Ende des geographischen Unterrichts, weil nun die Kinder gerüstet sind, das Vaterland erst recht kennen zu lernen (GutsMuths, Harnisch, Finger).

2. Der synthetische Gang schließt an die Betrachtung der Heimat das engere und weitere Vaterland, dann Europa, die übrigen Erdteile und das Erdganze an (Graser, Diesterweg u. a.).

3. Der konzentrische Lehrgang verteilt das Material auf mehrere konzentrische Kreise, von denen jeder das Gesamtgebiet der Geographie nach synthetischer Anordnung vorführt, aber so, daß jeder nachfolgende dasselbe intensiver betrachtet als der vorhergehende (Oberländer, Hummel).

Man pflegt diese verschiedenen Lehrgänge auch als geographische „Methoden" zu bezeichnen und ihnen z. B. noch die „konstruktive oder zeichnende" Methode zuzugesellen. Als Begründer dieser Methode kann Rousseau angesehen werden (vgl. S. 138). Unabhängig von ihm ließ man in Burgdorf und Iferten beim geographischen Unterricht viel zeichnen. Auch GutsMuths und Ritter empfahlen das Kartenzeichnen. Namentlich des letzteren Anregungen blieben nicht unbeachtet; denn seit 1825 erschienen zahlreiche Arbeiten über die sog. konstruktive Methode, deren Anhänger (Sven Agren, Canstein u. a.) freilich nichts Geringeres erstrebten, als daß der Schüler sich seine Karte oder gar seinen Atlas selbst konstruiere. Heutzutage begnügt man sich unter Verzichtleistung auf den stolzen Namen einer „konstruktiven Methode" mit der in pädagogischen Kreisen allerdings unbedingt hingestellten Forderung, daß der Unterricht in der Geographie durch „geographisches Zeichnen" „so weit als möglich" unterstützt werde; und man weist dem Zeichnen in dem geographischen Unterricht die nämliche Stellung an, welche man für dasselbe auch im naturwissenschaftlichen Unterricht erstrebt (s. S. 153). Daraus ergiebt sich denn die Beschränkung auf die notwendigsten und am leichtesten darstellbaren geographischen Bilder in skizzenhafter Ausführung.

Der konzentrische Lehrgang ist schon früher von Lüben (Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie. Helmstedt 1844), dann von Stahlberg (Leitfaden für den geographischen Unterricht in drei Kursen. Brandenburg 1847) für gehobene Bürgerschulen und von Stößner (Elemente der Geographie in drei Kursen. Annaberg 1861) für die untersten Realschulklassen dargestellt worden. Auch hat ihn Hummel (Kleine Erdkunde für Volks- und Bürgerschulen. Ausg. A u. B. Halle 1872) für einfachere Schulverhältnisse angewandt. Die Arbeiten von Hummel erscheinen uns als sehr beachtenswert. Allein es gilt noch lange nicht als ausgemacht, daß von dem konzentrischen Lehrgange das Heil der Sache abhinge. In ein- und zweiklassigen Schulen ist er gar nicht anwendbar. Demnach behandeln wir in der einklassigen Schule

die Geographie in einem zweijährigen Kursus in der Art, daß wir im ersten Jahre an die Heimatskunde im engsten Sinne die Kunde der Provinz sowie des engeren und weiteren Vaterlandes anschließen (synthetischer Gang). Im zweiten Jahre beginnen wir wegen der neu in die geographische Abteilung eintretenden Kinder wieder mit der Heimatskunde, gehen dann aber gleich zur Behandlung des Globus über und betrachten nach einander die verschiedenen Erdteile (analytischer Gang).

Lehr- und Lernmittel.

Geographische Lehrbücher für die Hand des Lehrers giebt es im Überfluß. Außer Daniel, Pütz, Seydlitz, Guthe, Kirchhoff, Kutzen sind zu nennen: Brust u. Berdrow, Lehrbuch der Geographie. Leipzig 1895; Fraas, Geologie (Sammlung Göschen. Nr. 13). 2. Aufl. Stuttgart 1892; Günther, Physische Geographie (Sammlung Göschen. Nr. 26). 2. Aufl. Stuttgart 1895; Peschel, Physische Erdkunde. 2. Aufl. Leipzig 1888; derselbe, Völkerkunde. 7. Aufl. Leipzig 1897; Delitsch, Deutschlands Oberflächenform. Breslau 1880; J. W. O. Richter, Deutschland in der Kulturwelt. Leipzig 1891; derselbe, Das deutsche Reich. 2. Aufl. Leipzig 1895; Paulitschke, Geographische Verkehrslehre. 2. Aufl. Breslau 1892; Rasche, Kleine Handelsgeographie. 7. Aufl. Breslau 1898; Oehlmann, Die deutschen Kolonieen. 2. Aufl. Breslau 1900.

Hilfsmittel zur genaueren Kenntnis Deutschlands, Europas ꝛc. sind: Hirts Landeskunden. 23 kart. Hefte; J. W. O. Richter, Landschaftliche Charakterbilder. 2. Aufl. Leipzig 1890; Hentschel u. Märkel, Umschau in Heimat und Fremde. 2 Tle. 2. bezw. 1. Aufl. Breslau 1887 u. 1900; Grube, Geographische Charakterbilder. 3 Tle. 19. bezw. 15. Aufl. Leipzig 1897; Volz, Geographische Charakterbilder. 5 Tle. Leipzig 1886—1888; Berthelt, Geographie in Bildern. 5. Aufl. Leipzig 1892.

Für die Methode sind wichtig: GutsMuths, Versuch einer Methodik. Weimar 1835; Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 6. Aufl. von Weigeldt. Leipzig 1900; Napp, Über Ziel, Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts. 2. Aufl. Breslau 1892; Schneiderwirth, Der geographische Unterricht auf der Mittelstufe. Breslau 1894; Kerp, Führer bei dem Unterricht in der Heimatskunde. 2. Aufl. Breslau 1897; Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht. 5 Tle. 4. bis 7. Aufl. Leipzig 1898—1900; G. Richter, Der geographische Unterricht in der Volksschule. 3 Hefte. Döbeln 1882—1886 (nach den Grundsätzen von Peschel bearbeitet).

Hilfsmittel für die sog. mathematische Geographie sind: Diesterweg, Populäre Himmelskunde. 18. Aufl. Berlin 1893; Mädler, Der Wunderbau des Weltalls. 2 Bde. 8. Aufl. Straßburg 1885; Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. 3. Aufl. Berlin 1875; Oberfeld, Grundzüge der mathematischen Geographie für Lehrer ꝛc. 4. Aufl. Großenhain 1896; Ziesemer, Kleine mathematische Geographie. 4. Aufl. Breslau 1900; ferner Steinhauser, Farbige Tafeln zur mathematischen Geographie; Schmidt, Wandtafeln zur mathematischen Geographie; Möllinger, Neue große dritte Himmelskarte; Jauß, Wandkarte zur mathematischen Geographie; Wetzel, Wandkarte zur mathematischen Geographie.

Von den größeren Schulatlanten dürften als hervorragend folgende genannt werden: Diercke u. Gaebler, Schulatlas in 54 Karten; Andree-Putzger, Gymnasial- und Realschulatlas; Gaebler, Neuester Handatlas; Lehmann u. Petzold, Atlas für Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten (vorzüglich); dieselben, Atlas für die unteren Klassen (gleichfalls sehr empfehlenswert). Brauchbar sind ferner die Schulatlanten von Schmidt, Debes, Lüddecke, Keil u. Riecke, Hummel, Lange-Diercke, Algermissen; Gaebler, Volksschulatlas; Andree, Allgemeiner Volksschulatlas; sowie „Kleiner deutscher Kolonialatlas".

Gute Wandkarten sind: Planigloben von Kiepert, Leeder, Gaebler, Bamberg, Algermissen; Deutschland von Kiepert, Leeder, Gaebler, Bamberg, Kuhnert, Cüppers, Sydow, Debes; Europa von Gaebler, Kiepert, Sydow, Bamberg; fremde Erdteile von Gaebler, v. Haardt, Sydow, Richter, Bamberg.

Weitere Veranschaulichungsmittel sind: Eckerleins Reliefkarten; Kuhnerts Karten in Reliefmethode; Hirts Geographische Bildertafeln; Hölzels Geographische Charakterbilder; Geistbeck u. Engleder, Geographische Typenbilder; Lehmann, Geographische Charakterbilder; derselbe, Ethnographische Charakterbilder; Müller, Ethnologischer Bilderatlas; v. Zittel u. Haushofer, Paläontologische Tafeln; Benteli u. Stucki, Schweizerisches geographisches Bilderwerk; Hirts Hauptformen der Erdoberfläche; ferner plastische Darstellungen, z. B. von den verschiedenen Volksstämmen; charakteristische Gerätschaften und Erzeugnisse fremder Völker; Modelle, z. B. von Häusern, Domen ꝛc.

Globen und Tellurien liefern das Geographische Institut in Weimar, die Verlagshandlungen von Reimer, Schotte, Heymann in Berlin u. a.

C. Der Unterricht in der Naturbeschreibung.

§ 1. Schon im Schulmethodus Herzog Ernsts des Frommen vom Jahre 1658 (vgl. I. Tl. S. 59) finden wir Aufnahme der Realien, darunter etwas Naturwissenschaftliches, und der Verfasser des Schulmethodus, der Rektor Reyher zu Gotha, hat auch das erste Realienbuch für die deutsche Volksschule verfaßt und 1657 herausgegeben. Comenius, der auch für die Einführung der Realien in den Schulunterricht eintritt, verlangt da, wo er Ziel und Umfang der Volksschule zeichnet, die naturwissenschaftlichen Fächer nicht (I. Tl. S. 45 f.). Sobald man aber wirklich Ernst machte mit seiner Forderung des realistischen Unterrichts, konnte man die genannten Fächer nicht übergehen. Dem Schulmethodus folgend, forderte auch Francke naturwissenschaftlichen Unterricht, und diese Forderung finden wir auch bei den Philantropen. Letztere hatten in ihrem Nützlichkeitsprinzip hier mehr als anderwärts einen guten Leiter, und Raff that mit seiner „Naturgeschichte für Kinder", in welcher die Naturgeschichte buchstäblich als Geschichte, d. h. als Erzählung behandelt war, einen glücklichen Griff (1. Aufl. 1778, 12. Aufl. 1827). Rousseau, der Meister der Philanthropen, hatte einige Gesichtspunkte aufgestellt, welche

dem naturkundlichen Unterricht förderlich sein mußten, z. B. „bei der Aufsuchung der Gesetze der Natur fange man stets mit den allgemeinsten und sinnlichsten Erscheinungen an". Allein eben diese Kenntnis der „sinnlichsten Erscheinungen" und das Geschick, von hier aus weiter zu leiten zu den „Naturgesetzen", fehlte den Lehrern. Nun suchte man sich auf zweierlei Weise zu helfen: die naturgeschichtlichen Belehrungen wurden in dozierender Weise entweder an die Bibel oder an das Lesebuch angeknüpft. Jene Anknüpfung war schon in den Franckeschen Stiftungen, dann von Rochow versucht worden (I. Tl. S. 112). Man sprach bei der Schöpfungsgeschichte von den Weltkörpern und den Naturreichen, bei den Psalmen von der Herrlichkeit des Schöpfers, bei dem Hiob, den Salomonischen Schriften, dem Sirach von den Tieren und dem menschlichen Körper. Diese Weise der Belehrung führte H. Krüsi auch in Iferten ein (Biblische Ansichten der Werke und Wege Gottes zu religiöser Belebung der Volksbildung. Iferten 1816). — Wo man den betreffenden Unterricht an das Lesebuch anschloß, da wurden die einzelnen Abschnitte desselben gelesen und notdürftig erläutert. In Stadtschulen gebrauchte man statt des Lesebuchs hie und da auch ein Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse überhaupt oder der Naturgeschichte insbesondere. Von Hilfsmitteln letzterer Art hat namentlich die „Naturgeschichte" von Funke (1. Aufl. 1790) bis in die zwanziger Jahre einer weiten Verbreitung sich erfreut. Dann wurde ein Buch des gemütreichen G. H. von Schubert (Lehrbuch der Naturgeschichte für den ersten Unterricht. Erlangen 1823) sehr beliebt. Für Erweckung der Liebe zur Natur hat dieses Buch außerordentlich viel gewirkt, auch hat es den naturgeschichtlichen Unterricht der herkömmlichen Dürre entrissen. Mit dem Buche verbreiteten sich die dazugehörigen bekannten Abbildungen, die sog. Schubertschen Bilder. Naturgegenstände wurden beim Unterricht in der Regel nicht benutzt, denn nicht hinter jedem Lehrer stand ein Herzog Ernst. Doch fingen einige Lesebücher an, einzelne Abbildungen, z. B. von den Giftpflanzen, vom tollen Hunde u. dgl., zu bringen. Auch erschienen schon um das Jahr 1800 Abbildungen von Naturgegenständen, Sammlungen von Tieren aus Pappe, Mineraliensammlungen und ähnliches. In den Volksschulen war von solchen Dingen natürlich nichts zu finden.

§ 2. Mit dem Aufschwunge der Naturwissenschaften, wie er sich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts vollzog, mußte die Aufmerksamkeit der Schulmänner sich auch auf die Ausbildung des naturgeschichtlichen Unterrichts lenken. Es ist aber insbesondere Lüben, welcher für diesen Unterricht eine neue Methode zu finden wußte, während Lenz (Gemeinnützige Naturgeschichte. Gotha 1835) der bei demselben notwendigen Naturbeschreibung eine zweckmäßigere, noch heute kaum übertroffene Gestalt gab.*)

*) Übrigens hatte lange vor Lüben schon Basedow den zoologischen Unterricht mit der Betrachtung einzelner Tiere begonnen, hatte dann „von der Geschicklichkeit der Tiere" gehandelt und war nun erst zur Besprechung der Klassen übergegangen.

Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien. Halle 1832.

Lüben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. Nach unterrichtlichen Grundsätzen. Halle 1842.

Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Tierkunde und Anthropologie. Nach naturgemäßen Grundsätzen für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnasien. Berlin 1836.

Jeder von den vier Kursen des „Leitfadens" umfaßt alle drei Reiche, der vierte auch noch die Anthropologie. Der erste Kursus enthält 52 Tiere, 42 Pflanzen und 22 Mineralien; der zweite ungefähr ebensoviel Gattungen; der dritte alle drei Reiche in wissenschaftlicher Folge nach natürlichen Systemen; der vierte die Anthropologie, die Anatomie und Physiologie der Tiere und Pflanzen, das Wichtigste über die chemischen Bestandteile der Mineralien und eine genaue Vergleichung und Unterscheidung der drei Reiche. Die Beschreibungen in den drei ersten Kursen sind kurz und enthalten nur die wesentlichsten Merkmale. Sachen, welche die Kinder schon aus dem Unterricht leicht behalten, sind weggelassen, dagegen aber überall zahlreiche Aufgaben und Fragen eingestreut, welche die Schüler zu einer selbständigen und planmäßigen Verarbeitung des Angeschauten veranlassen und ihnen Stoff zu mannigfachen Denk- und Sprachübungen geben sollen. (Lüben in Diesterwegs Wegweiser.)

Jeder der drei Teile der „Naturgeschichte für Kinder" enthält ein Reich und zerfällt in drei Kurse, von denen jeder in einem Jahre, bei einer Stunde wöchentlich, durchgearbeitet werden kann. Im ersten Kursus des ersten Teiles sind sechzehn einzelne Tiere, durch welche die sechs Linnéschen Klassen repräsentiert werden, nach ihren Hauptteilen beschrieben; im zweiten ebensoviel Gattungen; der dritte enthält eine systematisch geordnete Übersicht des ganzen Tierreichs. Aus der allgemeinen Zoologie findet sich in jedem Kursus so viel, als aus dem vorangegangenen Besonderen ohne Schwierigkeit aufgefaßt werden kann; im dritten Kursus gestaltet sich dieselbe zu einer geordnet zusammengestellten „Naturlehre der Tiere", in der auch ein Abschnitt über das Seelenleben derselben nicht fehlt. Alle Kurse enthalten zahlreiche Aufgaben und Fragen, welche teils zur Wiederholung, teils zu einer selbständigen Verarbeitung des Dageweſenen Veranlassung geben. — In ähnlicher Weise wie das Tierreich sind auch die beiden andern Reiche gearbeitet. (Lüben ebendaselbst.)

Methodische Grundsätze für den Unterricht in der Naturgeschichte.

1. Beginne mit den Naturkörpern der Heimat und schließe an diese die der fernen Länder! 2. Beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt oder andere Eigentümlichkeiten ausgezeichnet sind; sorge aber auch dafür, daß das Kind diejenigen kennen lernt, welche auf das Wohl und Wehe der Menschen einen bedeutenden Einfluß ausüben! 3. Mache mit den Naturkörpern den Anfang, welche das Kind am leichtesten auffaßt! 4. Wähle die Naturkörper so aus, daß der Schüler in jedem Kursus ein abgeschlossenes Ganzes und in jedem folgenden eine Erweiterung des Vorhergehenden erhält! 5. Beginne mit dem Betrachten einzelner Naturkörper und laß in denselben das Allgemeine erkennen! 6. Führe dem Schüler die Naturkörper so viel als

möglich selbst vor und laß sie ihn mit eigenen Augen betrachten, selbst beschreiben und anordnen! 7. Erneuere die gehabten Anschauungen öfters! 8. Befähige die Kinder zum selbständigen Untersuchen und Beobachten von Naturkörpern! (Lüben ebendaselbst.)

Die Titel der oben angeführten Schriften lehren uns, daß Lüben die Bedürfnisse aller Unterrichtsanstalten von der einfachen Volksschule bis zum Gymnasium hinauf durch zwei seiner Bücher zu befriedigen suchte; und die weiteren Anführungen zeigen, daß er überall den nämlichen Weg verfolgte: Aufsteigen von der Betrachtung der Art zu der Gattung, Familie, Klasse. Der Weg fand also sein Ziel in der Darstellung des Systems; und wie weit Lüben damit selbst in der einfachen Volksschule ging, das möge uns ein Blick in seine „Naturgeschichte für Kinder" lehren.

Der für die Oberstufe bestimmte „dritte Kursus" der Pflanzenkunde beginnt so:

1. Die natürlichen Pflanzenfamilien.
Erste Abteilung.
Gefäßpflanzen.
Pflanzen, welche neben dem Zellgewebe auch Gefäße besitzen.
Erste Unterabteilung.
Sichtbarblühende.
Erste Klasse.
Zweisamenlappige.
Erste Unterklasse.
Pflanzen mit getrenntblättrigen Blumen.
I. Ordnung. Hülsenpflanzen.
1. Familie. Schmetterlingsblumen.

Die Blätter sind unpaarig gefiedert. Der Kelch ist fünfzähnig, oft zweilippig. Die Blume ist schmetterlingsartig. Die Staubgefäße sind meistens in zwei Bündel verwachsen. Die Frucht ist eine Hülse. — Viele Arten geben wichtige Nahrungsmittel für Menschen und Vieh. Gattungen: Erbse, Klee, Bohne, Linse, Wicke, Esparsette, Kronenwicke, Süßholz, Akazie, Indigo.

Zur Ordnung der Hülsenpflanzen gehören auch die Sinnpflanzen, die bei der leisesten Berührung ihre Fiederblättchen zusammenlegen.

II. Ordnung. Rosenblütige.

2c. 2c.

Von diesen hochgespannten Forderungen ist Lüben selbst späterhin etwas zurückgekommen. Nach dem „Lehrplan für die Landschulen des bremischen Gebiets" (Leipzig 1861) geht die Besprechung vom Einzelnen aus und schreitet durch Vergleichung zu Gruppen fort, „nicht gerade zum System". Übrigens haben die meisten der von Lüben aufgestellten methodischen Grundsätze Anerkennung gefunden, und es ist ihre Befolgung dem naturgeschichtlichen Unterricht überhaupt zu gute gekommen.

§ 3. Vielfach wurde derselbe trotz Lüben freilich immer noch so erteilt, daß man, von dem Begriff Natur ausgehend, die drei Reiche der-

selben unterschied und dann nach und nach bis zu dem Einzelnen herabstieg; auf die Aneignung des Linnéschen Pflanzensystems wurde dabei in der Regel ein großes Gewicht gelegt. Anderwärts aber fing man mit der „sinnigen Betrachtung" des Einzelnen an und blieb auch im Fortgange des Unterrichts dabei stehen; und wie z. B. in der Geschichte, so suchte man auch hier das Heil in naturwissenschaftlichen „Bildern" (Grube, Masius, Wagner).*) Diese fanden ihren Weg in die Lesebücher und wurden in manchen Schulen allerdings nur gelesen und allenfalls notdürftig erläutert. Aber es fehlte doch auch nicht an Lehrern, welche „durch Betrachtung von Pflanzen oder andern Naturgegenständen, durch ausführlichere Beschreibung und Vergleichung den Unterricht in der Naturkunde lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen" wußten. Dies war der Standpunkt der preußischen Regulative mit Beziehung auf die einklassige Schule; und in dieser wird es nie möglich sein, den Lübenschen Lehrgang anzunehmen. Daher denn auch die Allgemeinen Bestimmungen folgendes festsetzen:

Gegenstand des Unterrichts in der Naturbeschreibung bilden außer dem Bau und dem Leben des menschlichen Körpers: die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Tiere, von den ausländischen die großen Raubtiere, die Tier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind (z. B. Baumwollenstaude, Theestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr). Von den einheimischen Gegenständen treten diejenigen in den Vordergrund, welche durch den Dienst, den sie den Menschen leisten (z. B. Haustiere, Vögel, Seidenraupe, Getreide und Gespinstpflanzen, Obstbäume, das Salz, die Kohle), oder durch den Schaden, den sie dem Menschen thun (Giftpflanzen), oder etwa durch die Eigentümlichkeit ihres Lebens und ihrer Lebensweise (z. B. Schmetterling, Trichine, Bandwurm, Biene, Ameise) besonderes Interesse erregen.

Anders ist es in den mehrklassigen Schulen. „Hier kann nicht nur eine Vermehrung der Gegenstände, sondern auch eine systematische Ordnung derselben und ein näheres Eingehen auf ihre gewerbliche Verwendung stattfinden" (Allg. Best.). Indessen ist nicht nur in mehrklassigen Schulen, sondern auch in den Seminaren auf Vollständigkeit des Systems selbst im Sinne des „kleinen Schilling" gänzlich zu verzichten; und es wird ratsam sein, die Gedanken weiter zu verfolgen, welche in dieser Beziehung Baenitz in seinem „Lehrbuch der Zoologie" (Berlin 1876) zu verwirklichen gesucht hat. — Der Lehrgang ist der konzentrische. In der Mittelklasse nämlich werden einzelne Naturkörper als Einzelwesen betrachtet und beschrieben. In der Oberklasse dagegen werden die einzelnen Naturkörper als Repräsentanten größerer natürlicher Gruppen (Ordnungen und Familien) ins Auge gefaßt, so daß z. B. an die Beschreibung des Hundes, der Katze, des Löwen und Tigers die Besprechung der Raubtiere angeschlossen wird. Auf „Systemkunde" im

*) Hier ist eine Vergleichung zwischen Hebel, Lenz und einem der Neueren, etwa Grube, am Platze.

Sinne Lübens ist dabei gänzlich Verzicht zu leisten. Die Beschränkung auf das Einheimische, die für die Mittelklasse unerläßlich ist, fällt in der Oberklasse weg. „Die Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und ihre Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur ist überall zu erstreben" (Allg. Best.). Das Lesebuch ist auch hier zur „Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei darzustellen hat", zu benutzen.

In Mittelschulen ist der Lübensche Lehrgang an seinem Platze, und Lehrer, welche den naturgeschichtlichen Unterricht in solchen Schulen zu erteilen haben, mögen sich nicht nur mit Lüben selbst, sondern auch mit Baenitz (Der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höheren Töchterschulen. Berlin 1869) bekannt machen. Die Allgemeinen Bestimmungen schreiben für diese Schulen folgendes vor:

Dritte und zweite Klasse je 2 Stunden. Beschreibung ausgewählter phanerogamischer Gewächse mit Angabe ihrer Nutzanwendung im menschlichen Haushalte; der wichtigsten heimischen Säugetiere und Vögel und ausgewählter Repräsentanten der übrigen Tierklassen in stufenweis erweiterter Darstellung.

Erste Klasse 2 Stunden. Fortgesetzte Beschreibung von Pflanzen, Anleitung zur Bestimmung der einheimischen unter Hervorhebung ihres Nutzens oder Schadens. Das Allgemeinste über das Leben der Pflanze. Kenntnis des menschlichen Körpers. Diätetik. Beschreibung von Tieren in der Reihenfolge des Systems. Die wichtigsten Mineralien.

In dem gesamten Unterrichte sind die Schüler zu selbständiger und aufmerksamer Beobachtung der Natur anzuleiten.

§ 4. Die Behandlung des Einzelnen ergiebt sich aus den allgemeinen Unterrichtsgrundsätzen. Nur möchte etwa daran zu erinnern sein, daß man bei den Einzelbeschreibungen von Naturkörpern einen bestimmten Gang innezuhalten hat. Der schon früher gemachte Vorschlag, das Zeichnen in den Dienst des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu stellen, ist neuerdings von Baenitz zur bestimmten Forderung erhoben worden:

Für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist mündliche Darstellung des sinnlich Erfaßten noch keineswegs ausreichend. Was das Auge beobachtete, der Mund beschrieb, das muß die Hand im stande sein darzustellen. Nur durch die Zeichnung kann die Gestalt eines Naturkörpers oder Apparates am treuesten wiedergegeben werden, und der Schüler zeigt so am besten, inwieweit das Auge richtig und genau auffaßte. Hierdurch wird Auge und Hand geübt, und das doppelt Aufgefaßte bleibt dem Schüler um so eher als unverlierbares Eigentum.

§ 5. In schärfster Verurteilung der auf das System hinarbeitenden Lübenschen Methode, die z. B. nicht — und zwar weder in Rücksicht auf das Wesen der Natur noch in Rücksicht auf das Wesen des Kindes — naturgemäß sei, bezeichnet in neuerer Zeit Friedrich Junge das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts etwas anders als Lüben so:

Es ist ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben. Im allgemeinen ist dieses Ziel zu erreichen:

1. Durch Betrachtung der Einzeldinge und Erkenntnis der in ihnen waltenden Gesetze.

2. Durch Wiedererkennung des Gefundenen in kleinen, dem Blick des Kindes zugänglichen Lebensgemeinschaften.

Eine Lebensgemeinschaft ist eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und außerdem vielfach von einander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, resp. auf einander und das Ganze wirken (z. B. ein Dorfteich, ein Moor, ein Urwald, aber nicht ein künstlich angelegter und erhaltener Fischteich, ein Garten, ein Park).

3. Durch Anwendung der Gesetze auf unbekannte Wesen und Lebensgemeinschaften.

4. Durch Anwendung und Wiederfinden in dem Gesamtleben der Erde.

Zunächst am „Dorfteich" hat Junge gezeigt, wie eine Lebensgemeinschaft in ihren einzelnen Gliedern und deren Gesamtheit behufs Erkenntnis der Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit, der organischen Harmonie, der Anbequemung, der Arbeitsteilung, der Entwicklung, der Gestaltung ꝛc. zu behandeln sei. Der Dorfteich, meint Junge, habe als solcher einen speziellen Wert für die ein- und zweiklassige Schule auf dem Lande (Naturgeschichte in der Volksschule. I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Kiel 1885).

Junges Verfahren hat viel Ansprechendes, bezeichnet einen entschiedenen Fortschritt dem systematischen Verfahren gegenüber und hat darum von vielen Seiten Beifall gefunden. Einen andern Weg aber, und zwar einen sehr beachtenswerten, beschreitet Dr. O. Schmeil, den er ausführlich beschreibt in seiner Schrift „Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts" (4. Aufl. Stuttgart 1900). Er legt das Hauptgewicht auf die biologische Betrachtungsweise. Seine Auffassung faßt er in dem Vorworte des nachher zu erwähnenden „Lehrbuches der Zoologie" folgendermaßen zusammen:

Kurz gesagt, geht meine Meinung dahin, daß der Unterricht in Zoologie und Botanik — entsprechend dem derzeitigen Stande dieser Wissenschaften und der Pädagogik — dahin umzugestalten ist, daß er seine Aufgabe nicht mehr wie bisher in einseitigem Beschreiben und trockenem Klassifizieren suche, sondern die Naturkörper allseitig betrachten lehre und besonders den innigen Zusammenhang zwischen Bau und Leben derselben dem Schüler erschließe, oder — anders ausgedrückt — daß an Stelle des vollkommen veralteten, rein descriptiven Unterrichts eine morphologisch-physiologische oder kurz biologische Betrachtungsweise trete. Nur dadurch ist es meiner Ansicht nach möglich, den naturgeschichtlichen Unterricht zu einer Disziplin um- und auszugestalten, die erstlich an Bildungswert keiner andern nachsteht, die ferner dem Schüler — soweit dies nach Maßgabe seiner Kräfte und unsers derzeitigen Wissens möglich ist — ein wirkliches Verständnis der Natur und

ihrer Erscheinungen zu erschließen vermag, und die endlich dem Naturſinne der Jugend eine kräftige und nachhaltige Anregung zu geben im ſtande iſt.

Wenn Schmeil dieſe Erfolge nur — alſo mit Ausſchluß jedes andern Verfahrens — für die biologiſche Betrachtungsweiſe in Anſpruch nimmt, ſo geht er unſers Erachtens zu weit. Die großen Vorzüge ſeines Verfahrens dürften auch vorwiegend auf den höheren Unterrichtsſtufen zur Geltung kommen, während Junges Lebensgemeinſchaften, die eine biologiſche Betrachtung nicht mit Notwendigkeit ausſchließen, für einfache Schulverhältniſſe zweckmäßige Verwendung finden werden. Zweifellos aber ſind es wertvolle und dankenswerte Anregungen, die Schmeil gegeben hat.

Nach den vorſtehend angegebenen Geſichtspunkten ſind die folgenden hervorragenden Werke von ihm bearbeitet worden: „Pflanzen der Heimat, biologiſch betrachtet“ und „Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranſtalten und die Hand des Lehrers. Von biologiſchen Geſichtspunkten aus bearbeitet“ (Stuttgart 1899). — Auf gleichem Standpunkte, nur von andern methodiſchen Geſichtspunkten ausgehend, ſteht die vorzügliche Arbeit von Th. Schmidt u. Fr. Driſchel: „Naturkunde für mittlere und höhere Mädchenſchulen“. 6 Teile, von denen bis jetzt 3 erſchienen ſind (Breslau 1899 u. 1900).

§ 6. Die der Schule obliegende Sorge, dem Aberglauben zu wehren, der Tierquälerei zu ſteuern, die nützlichen Freunde der Land- und Forſtwirtſchaft kennen, ſchonen und pflegen zu lehren, verbindet ſich ungezwungen mit einem guten Unterricht in der Naturbeſchreibung. Naturgeſchichtliche (nicht einſeitig „botaniſche“) Exkurſionen ſind eine notwendige Ergänzung desſelben; der Schulgarten iſt eine willkommene Stätte, um unter anderm auch der Erziehung zur Naturſinnigkeit zu dienen (II. Tl. S. 148); dieſem Zwecke iſt auch die Poeſie dienſtbar zu machen.

Lehr- und Lernmittel.

An Hilfsmitteln für den Unterricht in der Naturbeſchreibung iſt kein Mangel. Wir können nur die hervorragendſten bezw. brauchbarſten nennen.

Für Menſchenkunde: C. E. Bock, Bau, Leben und Pflege des menſchlichen Körpers; Fiedler u. Hoelemann, Anatomiſche Wandtafeln; Eſchner, Anatomiſche Wandtafeln; Lutz, Der Menſch. Wandtafel für den Schulunterricht.

Für die übrigen Zweige: einige Werke von Wagner: Pflanzenkunde für Volksſchulen; Naturgeſchichte für die Jugend; In die Natur; Entdeckungsreiſen (alle dieſe Sachen ſind beſonders den Lehrern an ein- bis dreiklaſſigen Schulen zu empfehlen); die ſchon angeführten Werke von Lüben, Lenz, Baenitz; Pokorny, Illuſtr. Naturgeſchichte; Hummel, Method. Leitfaden der Naturgeſchichte für Volksſchulen; Sprockhoff, Hilfsbuch für den naturkundlichen Unterricht; Schilling-Waeber, Kleine Schulnaturgeſchichte; Bertheltu. Beſſer, Pflanzenkunde für Schulen; Waeber, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik; Pauſt, Aus dem Buche der Natur; Grube, Biographieen aus der Naturkunde; derſelbe, Buch der Naturlieder; Breslich u. Koepert, Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche; Ruß, In der freien Natur; Gloger, Die nützlichen Freunde der Land-

und Forstwirtschaft; Schlitzberger, Die der Landwirtschaft nützlichen und schädlichen Tiere in ihrer Thätigkeit dargestellt. 4 Tafeln; derselbe, Die Kulturgewächse der Heimat mit ihren Freunden und Feinden 2c. 8 Wandtafeln; derselbe, Unsere häufigeren eßbaren Pilze. Tafel in Farbendruck nebst Text; derselbe, Unsere giftigen Pilze u. a.

Für das Studium des Lehrers: Leunis, Synopsis; Garcke, Flora von Deutschland; Brehm, Illustriertes Tierleben u. v. a.

Unter den Veranschaulichungsmitteln haben selbstverständlich die wirklichen Gegenstände den Vorzug vor den Abbildungen, und die jetzt häufig angebotenen illustrierten Lehrmittel-Kataloge geben Auskunft über Preise 2c.*) Aber an Abbildungen, die im Schulunterricht wirklich recht brauchbar und für einfache Schulverhältnisse nicht zu teuer wären, ist durchaus kein Überfluß. Sehr dankenswert in dieser Hinsicht ist die von E. Bock besorgte Zusammenstellung von Münchener und Mainzer Tier-Bilderbogen mit der billigen Eßlinger Wandtafel. Bekannt sind die sog. Schubertschen und die ihnen nachgearbeiteten Kolbschen Bilder. Vermögenden Stadt- und höheren Schulen bieten sich dar: Rupprecht, Wandatlas; Engleder, Wandtafeln; Lehmann-Leutemann, Zoolog. Atlas; Zippel u. Bollmann, Ausländische Kulturpflanzen u. a. Großer Anerkennung erfreuen sich gegenwärtig die plastischen Nachbildungen: Pilzmodelle aus Gips von Arnoldi; Tierformen aus Papiermasse; Gipsabgüsse von menschlichen Organen nach C. Bocks Angaben von G. Steger in Leipzig. Zur Befestigung und Sicherung der naturwissenschaftlichen Anschauungen dienen Vogel u. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln.

D. Der Unterricht in der Naturlehre.

§ 1. Unter Physik verstand man früher etwas anderes als heute, nämlich die Wissenschaft von den allgemeinen Bedingungen alles natürlichen Daseins, der Bewegung, der Materie, dem Raume und der Zeit. Schöpfer dieser Physik war der griechische Philosoph Aristoteles (geb. 384 v. Chr.). Als Schöpfer unserer heutigen Physik wird Galilei angesehen, der bekannte Entdecker wichtiger physikalischer Gesetze. Als Begründer des physikalischen Unterrichts im Sinne Galileis kann Comenius gelten.

Dies war an den Schulen zeither zu vermissen, daß sie die Köpfe nicht gewöhnten, gleichsam wie junge Bäume aus der eigenen Wurzel ihr Leben zu entwickeln; sondern sie lehrten nur, die anderswo gepflückten Reiser sich anzuhängen und so der äsopischen Krähe gleich sich mit fremden Federn zu schmücken. Das heißt: Sie haben nicht die Dinge selbst erklärt, wie sie an sich und in sich selbst sind, sondern das, was über diesen und jenen Gegenstand der erste, zweite, dritte, zehnte denkt und schreibt. Daß aber die Schulen lehren mit andern Augen schauen, mit fremdem Verstande einsehen, das zeigt die Lehrweise in allen Zweigen. Beinahe niemand lehrt die Physik, indem er sie für die Augen anschaulich macht, und durch Experimente, sondern alle, indem sie die Texte des Aristoteles vortragen. — Die Menschen müssen so

*) Vgl. Hübner, Empfehlenswerte Schulgeräte und Lehrmittel. S. 36 ff.

weit als möglich angeleitet werden, nicht aus Büchern ihre Einsicht zu schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen. — Nichts darf gelehrt werden auf Grund bloßer Autorität, sondern alles durch Darlegung, sinnlich wahrnehmbare und vernunftgemäße. (Comenius, Did. magna. Kap. XVIII.)

Unabhängig jedoch von Comenius sind auch in diesem Fach die betreffenden Anweisungen des gothaischen Schulmethodus. In demselben ist allerdings nur von Erklärung gewisser Naturerscheinungen die Rede; aber es ist sonst bekannt, daß der Herzog Ernst bei den Schulen Wagen mit Gewichten, Rollen mit Stricken u. dgl. haben wollte, damit die Schullehrer „Proben" anstellen könnten. Und im Schulmethodus selbst heißt es: „Alles, was zur Demonstration und Treibung der natürlichen und anderer Wissenschaften erfordert wird, soll nach und nach zur Hand geschafft und in einem Inventario bei der Schule gelassen werden." Da haben wir also den ersten physikalischen Unterricht und das erste physikalische Kabinett in den Volksschulen. In die Fußstapfen des Herzogs trat bekanntlich Francke in Halle, der, wenn auch nicht gerade für die deutschen Schulen, ein für jene Zeit bedeutendes naturwissenschaftliches Kabinett anlegte. In dem nämlichen Sinne wie Ernst d. Fr. führte später Rochow einigen physikalischen Unterricht in seine Volksschulen ein. Rolle, Wagenwinde u. dgl. brachte er in dieselben mit, damit die Kinder sähen, versuchten und von dem, was er ihnen sagte, sich selbst überzeugten. Man weiß nicht, welchen von beiden Männern man mehr bewundern soll.

§ 2. Ein wenn auch bescheidenes Plätzchen war nun für den in Rede stehenden Unterricht auf immer in den Volksschulen gewonnen. Aber die treffliche Weise des Unterrichts, wie sie von Ernst d. Fr. und Rochow angebahnt worden war, wurde alsbald vergessen. In dem schon öfter genannten „Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse" von Junker wird die Physik nicht anders gelehrt als die Geschichte. Es war ein gänzlich anschauungsloser Unterricht in Form von „Belehrungen". Freilich klagte Junker selbst: „Es ist schade, daß diese Belehrungen nicht auch in anschauliche Erkenntnisse verwandelt werden können." Aber so glückliche Gedanken wie in der Geographie und Geschichte (s. oben S. 124. 129) hatte er hier nicht. Gleichwohl diente das Junkersche Handbuch den damals entstehenden realistischen Lesebüchern als Vorbild und Quelle. Überall, wo diese Lesebücher gebraucht wurden, glaubte man dem Unterricht in der Naturlehre Genüge zu leisten, wenn man einige solche belehrende Abschnitte lesen und abschreiben ließ. In mehrklassigen Bürgerschulen, wo man dem Unterricht in der Naturlehre mehr Zeit widmen konnte, begnügte man sich nicht mit solchen abgerissenen Belehrungen, sondern machte einen vollständigen Kursus durch. Aber durchaus unelementarisch ging man von dem Begriff „Natur" und den „allgemeinen Eigenschaften" der Körper aus und stieg von da zu den einzelnen Erscheinungen herab. Bei der Behandlung des Einzelnen war die Belehrung das erste, die Erscheinung folgte als Beispiel nach. Aber so gut stand es mit der Methode nicht überall. In einem Kamminer Lehrplan von 1815 heißt es: „In

der Naturlehre wird etwas aus Hellmuth in Fragen und Antworten diktiert, welches die Schüler gegen die folgende Stunde lernen müssen." Allerlei Nebenzwecke, die Bekämpfung des Aberglaubens, die moralische Nutzanwendung, selbst die Belustigung der Schüler, drängten sich in den Vordergrund. In letzterer Beziehung leistete Hellmuths „Volksnaturlehre zur Dämpfung des Aberglaubens", die zum erstenmal im Jahre 1785 erschienen und in der Fischerschen Bearbeitung noch heute bekannt ist, Erstaunliches.

§ 3. Die Wendung zum Besseren vollzog sich langsam. Im Jahre 1818 erschien der erste Versuch eines Pestalozzianers auf diesem Gebiet:

W. v. Türk, Die Erscheinungen in der Natur. Ein Buch für Eltern, Erzieher und Lehrer, insbesondere zum Gebrauch in Volksschulen. Essen 1818.

Das Buch enthält fast lauter Dinge, die wir täglich vor Augen haben, die jedermann bekannt sind, obwohl nur wenige sie kennen, weil nur wenige es der Mühe wert achten, ihre eigentliche Beschaffenheit zu erforschen. Ich habe das Einfache, Anschauliche und zugleich das Wissenswürdigste aus dem Reiche der Erscheinungen der Natur auszuheben gesucht. Darin bin ich keinem Lehrbuche der Physik gefolgt, sondern habe es mir vielmehr zur Pflicht gemacht, so viel als möglich aus der Natur selbst zu schöpfen. — Da ich es mir zum Gesetz gemacht habe, keine andern Versuche anzugeben als solche, wozu der Schullehrer auf dem Lande den Apparat in der Natur selbst, im Haus und Garten zur Hand hat, so mußte manches weggelassen werden, wozu ein in dieser Hinsicht zu künstlicher oder zu kostbarer Apparat erfordert würde.

In dem nämlichen Jahre erklärte ein Nicht-Pestalozzianer, Niemeyer (Grundsätze. 7. Aufl. Halle 1818):

Die Elementarphysik wird von den bekanntesten Erscheinungen und den einfachsten Gesetzen der Bewegung, der Kohärenz und der Schwere, soweit sie durch Erfahrung und Versuche anschaulich gemacht werden können, anfangen und von diesen zu den Untersuchungen der Stoffe, der Wärme, des Wassers, der Luft, des Lichts, der elektrischen und magnetischen Materien übergehen. Je mehr man dabei die Schüler selbst zum Nachforschen gewöhnt, je mehr die anzustellenden Experimente nicht die Neugierde nur befriedigen, sondern das Nachdenken aufregen und zu eigenen Beobachtungen und Versuchen führen, desto angemessener ist die Lehrart. Was höhere Kenntnis der Mathematik voraussetzt, bleibt übrigens aus dem ersten Kursus ausgeschlossen. — Manche dazu nötige Instrumente finden sich in jeder Haushaltung. An einem mit Wasser gefüllten Trinkglase kann man die Gesetze der Kohäsion, die Brechung der Lichtstrahlen, die Schwere und Elasticität der Luft, die Wirkung der Taucherglocke u. a. m. sehr deutlich machen. In jeder Küche ist Gelegenheit, die Wirkungen der Dämpfe zu veranschaulichen.

Noch blieb es aber im Unterricht beim alten; und selbst der durchdringenden Stimme Diesterwegs gelang es zunächst nicht, ein Besseres an die Stelle des offenbar Schlechten zu setzen. Diesterweg schrieb in seinem „Wegweiser":

Die Methode dieses Unterrichts ist im allgemeinen durch die Gesetze des Unterrichts vorgezeichnet. Die Kenntnisse der äußeren Welt erlangt man durch äußere sinnliche Anschauung; die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das erste. Der Unterricht hat folglich dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern und sie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu besprechen. Natürlich setzt hier der enge Kreis der Schulverhältnisse bestimmte Grenzen, die es nicht immer erlauben wollen, daß alles Wünschenswerte geschehe. Aber der Grundsatz muß festgehalten werden: möglichst viele sinnliche Anschauung selbst; also auch Versuche oder Experimente, wo und wie es nur möglich ist, und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht, am Himmel und auf der Erde, in den Wohnstuben, in der Küche und im Keller.

Sind die Thatsachen aufgefaßt und können die Schüler ihren Verlauf im allgemeinen, d. h. so, wie er sich den Sinnen darbietet, mündlich beschreiben, so folgt als zweites die Aufmerksamkeit und das Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen, einer einzelnen, welche als Repräsentantin einer ganzen Klasse zu betrachten ist, oder einer Mehrheit dem inneren Wesen nach gleicher Erscheinungen. Also zuerst sinnliche Beobachtung; anschauliche Betrachtung, Bestimmung des Verlaufs; dann Aufsuchung des Naturgesetzes, der Naturgesetze. Das dritte ist die Aufspürung der den Gesetzen und Erscheinungen zu Grunde liegenden, verborgenen Ursachen und Kräfte. Also, um es nochmals zu sagen: zuerst überall Was, dann Wie, dann Warum, oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache.

Diesen Gang fordert nicht bloß die Elementarmethode, welche überall von dem Einzelnen oder Besonderen zum Allgemeinen fortschreitet und nachher umgekehrt aus diesem jenes ableitet; sondern er stimmt auch genau mit der Geschichte der Physik überein. Die Erscheinungen oder Thatsachen kennt man immer zuerst, oft Jahrhunderte vor den Gesetzen, Jahrtausende vor den Ursachen.

Der von Diesterweg gewünschte Fortschritt wurde seiner Verwirklichung näher gebracht durch:

Heussi, Die Elementar-Physik, methodisch dargestellt. 1. Kursus: Kenntnis der Phänomene. 2. Kursus: Von den physikalischen Gesetzen. 3. Kursus: Von den physischen Kräften. Berlin 1838—1840.

Der erste Kursus ist ganz der Übung des Beobachtungsvermögens gewidmet; der zweite stellt die Gesetze auf; der dritte betrachtet die Ursachen und den inneren Zusammenhang der Erscheinungen. Das Werk des Verfassers begründet einen Fortschritt in der Methode, obgleich wir der strengen Trennung des Was, Wie und Warum nicht beistimmen können. Aber es ist ein Fortschritt im ganzen, wenn man in der Abneigung gegen ein bisher herrschendes Extrem bei dem entgegengesetzten angekommen ist. Dadurch wird das Finden der richtigen Mitte erleichtert. Zu bedauern ist, daß der Verfasser gewöhnlich nicht mit einzelnen Beobachtungen und Versuchen beginnt, sondern gleich allgemeine, wenn auch nur auf sinnliche Erscheinungen sich beziehende Sätze vor-

trägt und dann an einzelne Erscheinungen erinnert. Dieses ist der richtige elementarische Weg nicht, nicht der Weg, auf dem die allgemeinen Wahrheiten gefunden wurden. Das Buch kann daher dem Lehrer nicht unmittelbar, so wie es ist, zum Leitfaden dienen; wohl aber wird ihm die Kenntnis des Ganzen Nutzen schaffen. (Urteil Diesterwegs über das Buch von Heussi.)

§ 4. Endlich gelang es J. Crüger, die Methode des Unterrichts in der Naturlehre zu einer gewissen Vollendung zu bringen und die Bedürfnisse der einfachen und gehobenen Volksschule sowie der Seminare durch geeignete Lehrbücher zu befriedigen:

Die Physik in der Volksschule. Erfurt 1850 (eine theoretische Schrift).

Die Naturlehre für den Unterricht in Elementarschulen. Erfurt 1855 (ursprünglich als Entwurf ein Teil des vorigen Werkes).

Grundzüge der Physik, mit Rücksicht auf Chemie, als Leitfaden für die mittlere physikalische Lehrstufe. Erfurt 1850.

Schule der Physik für Maschinenbesitzer, Landwirte, Gewerbetreibende und Freunde naturwissenschaftlicher Versuche. Erfurt 1851.

Einerseits im Gegensatz zu der Masse des herkömmlichen Stoffes, andererseits im Gegensatz zu einer zu großen Beschränkung oder einseitigen Hervorhebung von einzelnen Lieblingskapiteln, stellte Crüger für die Auswahl des physikalischen Lehrstoffs folgende, gegenwärtig allgemein anerkannte Grundsätze auf:

1. Entfernung alles mathematischen Beiwerks. 2. Beseitigung aller Künsteleien und spielenden Anwendungen. 3. Beseitigung sämtlicher verwickelten Versuche und komplizierten Apparate. 4. Hervorhebung der Witterungs-Erscheinungen. 5. Berücksichtigung der im Leben häufig vorkommenden Werkzeuge und der in die Augen fallenden Anwendungen. 6. Zurückgehen auf einfache Versuche und allgemein bekannte Erscheinungen.

Crügers Lehrverfahren im einzelnen ist überall das nämliche und aus folgender Probe leicht zu erkennen.

Das Lot.

Zimmerleute und Maurer sehen wir ein einfaches Werkzeug gebrauchen, das ihnen die Richtung für die aufrecht stehenden Balken oder die auf einander zu legenden Steine angiebt. Sie nennen dasselbe ein Lot.

Versuch A. Wir fertigen uns ein Lot, indem wir eine Kugel (oder einen Stein) an das eine Ende eines Fadens befestigen. Das freie Ende des Fadens halten wir mit der Hand fest. An der Vorrichtung beobachten wir folgendes: Erstlich wird der Faden durch die Kugel gespannt und straff erhalten und bildet eine gerade Linie, welche die Richtung von oben nach unten hat. Zweitens sehen wir, wenn wir das Lot an andere Stellen bringen, daß der Faden überall dieselbe Richtung angiebt. Die Richtung des Fadens an dem Lote heißt die lotrechte Richtung.

Versuch B. Hält man das obere Ende des Fadens in der linken Hand fest, hebt mit der andern die Kugel empor und läßt sie darauf los, so bewegt sich die Kugel abwärts, nach der Erde zu; sie fällt, soweit der festgehaltene Faden es gestattet. Indem sie so weit als möglich sich hinabzubewegen strebt,

spannt sie den Faden. In welcher Richtung ist die Kugel gefallen? Genau in lotrechter Richtung. — Nehmen wir einen Stein und lassen ihn neben dem oberen Endpunkte des Lotes los, so sehen wir ihn fallen und beobachten auch an ihm, daß die Richtung, in der ein Körper zur Erde fällt, die lotrechte Richtung ist.

Verwandte Erscheinungen. Der Stein, der vom Dache, Regentropfen und Schneeflocken, die aus dem Schoß der Wolken, ein hochgeworfener Ball, der wieder zur Erde fällt, der sog. Bär an der Ramme, das Gewicht an der Uhr, übergegossene Wassermengen, ein Wasserfall, vom Baume losgerissene Blätter und Früchte, Hobelspäne, die von der Hobelbank, Eisenfeilspäne, die von dem Feilkloben des Schlossers, und Eisenstücke, welche von dem Amboß des Schmiedes hinabfallen, Rouleaux und Landkarten, welche durch die unten in ihnen befindlichen Holzstäbe gespannt erhalten werden. Aus dem allen ergiebt sich das

Gesetz, daß alle Körper auf Erden das Bestreben zeigen, sich der Erde zu nähern. Alle Körper werden von der Erde angezogen. Diese Anziehungskraft der Erde nennt man die Schwerkraft. (Aus Crüger, Die Naturlehre ꝛc.)

In der Auswahl des Lehrstoffes und in der Auffindung dieses durchaus elementaren Lehrverfahrens liegt Crügers Bedeutung. Seine Schwäche finden wir in der Gruppierung des Lehrstoffes, die der herkömmlichen Anordnung nach den sachlich zusammengehörenden Erscheinungen sich anschließt. In keinem seiner Bücher hat Crüger den Versuch gemacht, in konzentrischen Kreisen vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten.

§ 5. Diesen Versuch verdanken wir Baenitz.

Für die Verteilung des physikalischen Lehrstoffes lassen sich die nämlichen Grundsätze anwenden wie für die Verteilung des naturgeschichtlichen Stoffes. Wir gelangen hiernach für den ersten Kursus zur Beobachtung der (einzelnen) Naturerscheinung (Anschauung des Experiments), für den zweiten zur Beobachtung gleichartiger Naturerscheinungen und dadurch zur Auffindung des denselben zu Grunde liegenden Naturgesetzes und endlich für den dritten Kursus zur Beobachtung der Naturerscheinungen, welche durch bestimmte Naturgesetze organisch zusammengehören.

Die Beobachtung der Naturerscheinung für sich entspricht der Betrachtung der einzelnen Art in der Naturgeschichte, die Beobachtung verwandter Naturerscheinungen und die Auffindung des demselben zu Grunde liegenden Gesetzes steht der Betrachtung der Gattung in den beschreibenden Naturwissenschaften, und die Beobachtung der Naturerscheinungen, welche durch bestimmte Naturgesetze organisch zusammengehören, der Systematik des Tier- und Pflanzenreiches gegenüber.

Das Ziel des 1. Kursus geht dahin, die Schüler für physikalische Anschauungen empfänglich zu machen. Der 2. Kursus hat seine Aufgabe darin zu suchen: die Naturerscheinungen in ihrem Zusammenhange mit gleichartigen Erscheinungen des Lebens oder zweckmäßig ausgewählten Versuchen zu be-

trachten, um dadurch zu dem den Naturerscheinungen zu Grunde liegenden Naturgesetze zu gelangen. Das Ziel des 3. Kursus geht dahin: die Naturerscheinungen in ihrem durch die Naturgesetze bedingten einheitlichen Zusammenhange zu betrachten, d. h. die im ersten und zweiten Kursus beobachteten Naturerscheinungen der systematischen Anordnung einzufügen und die physikalische Erkenntnis durch die Erklärung neuer und zusammengesetzter Erscheinungen zu erweitern. (Aus Baenitz, Der naturwissenschaftl. Unterricht. Berlin 1869.)

Dieser in desselben Verfassers „Lehrbuch der Physik" (Berlin 1870) praktisch durchgeführte Lehrgang empfiehlt sich den Lehrern an Mittelschulen. Für drei- und mehrklassige Volksschulen hat Baenitz einen Lehrgang in zwei Kursen aufgestellt, der ebenfalls Beifall verdient (Physik für Volksschulen. Berlin 1871). Beispielsweise behandelt Baenitz

im 1. Kursus:	im 2. Kursus:
den Hebel,	die Wage,
das Wellrad und die Rolle,	den Flaschenzug,
das Verdunsten und Sieden,	die Destillation,
Schwere der Luft und Stechheber,	Saugheber,
Taucherglocke und Heronsball;	Feuerspritze.

Der einklassigen Schule ist, wie schon diese Beispiele ergeben, die Baenitzsche Kursteilung nicht günstig; denn zwei Abteilungen können hier im physikalischen Unterricht unmöglich gemacht werden. In unserer einklassigen Schule verwenden wir jedes Jahr die zweite Hälfte des Wintersemesters auf den Unterricht in der Physik und erachten betreffs der Behandlung die Crügersche „Naturlehre für den Unterricht in Elementarschulen" für brauchbarer als das eben genannte Buch von Baenitz. Für die Auswahl des Stoffes ist hier das Schullesebuch in erster Linie entscheidend.

§ 6. Die Anfangsgründe der Chemie. — Die bis in die vierziger Jahre in der Lehrerwelt so gut wie unbekannte Wissenschaft der Chemie wurde seitdem namentlich durch ein Werk von Stöckhardt bekannt und beliebt: „Die Schule der Chemie. Ein Unterricht in der Chemie, versinnlicht durch einfache Experimente" (Braunschweig 1846). Crüger war der erste, welcher, und zwar selbst in seiner „Naturlehre für den Unterricht in den Elementarschulen", einige wichtige Punkte aus der Chemie dem Unterricht in der Physik einfügte. Später erschien ein recht gutes Buch von Berthelt: „Chemie. Für Schulen und zum Selbstunterricht" (Leipzig 1854), und außerdem verschiedene kleinere Werke, die sich z. B. „Chemie der Küche" nannten. Auf einen methodischen Lehrgang verzichten alle diese Schriften.

Den ersten Versuch, den Stoff der anorganischen Chemie nach methodischen Grundsätzen zu ordnen und zu verarbeiten, hat Arendt gemacht: „Lehrbuch der anorganischen Chemie" und „Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie" (Leipzig 1868). An Arendt sich anschließend, hat sodann Baenitz einen Lehrgang in drei konzentrischen Kreisen empfohlen: 1. Kursus. Die wichtigsten Elemente und die binären Verbindungen. 2. Kursus. Die Verbindungen höherer

Ordnung zu unorganischen Körpern. 3. Kursus. Die Verbindungen höherer Ordnung zu organischen Körpern (organische Chemie).*) Es muß abgewartet werden, wie weit Mittelschulen diesen oder einen ähnlichen Gang werden verfolgen können. In weniger reich gegliederten Schulen wird man sich immer mit den ersten Anfangsgründen der Chemie begnügen müssen. Crüger ist in dieser Hinsicht ein guter Führer.

Lehr- und Lernmittel.

Physikalische Apparate werden gegenwärtig von allen Lehrmittelhandlungen in reicher Auswahl angeboten.**) In der Regel gehen die Wünsche der Lehrer in dieser Beziehung weiter, als es notwendig ist. Denn welcher Lehrer wünschte nicht eine Elektrisiermaschine? Aber Baenitz sagt: „Wir halten die Elektrisiermaschine für den entbehrlichsten Apparat"; und Crüger verlangt für die Elementarschule von solchen Apparaten, die durch den Mechaniker hergestellt werden müssen, nur Wage, Thermometer, Barometer und Magnetnadel. Alles übrige kann der Lehrer unter den Gerätschaften, deren wir uns alle Tage bedienen, leicht finden oder bei einiger Vertrautheit mit Handarbeiten selbst machen.

Wandtafeln für den physikalischen Unterricht sind ein Hilfsmittel von zweifelhaftem Werte. Der Lehrer muß so weit Zeichner sein, um dieselben entbehrlich machen zu können. Die besten sind die von Bopp.

Die wichtigsten Bücher sind oben bereits genannt. Für den Lehrer ist Crügers „Schule der Physik" ein sehr empfehlenswertes Buch. Von den neueren Werken mögen noch genannt sein: R. Waeber, Lehrbuch der Physik. 11. Aufl. Leipzig 1899; derselbe, Lehrbuch der Chemie. 12. Aufl. Leipzig 1899; M. Hübner, Grundzüge der Physik. 5. Aufl. Breslau 1899; P. Conrad, Präparationen für den Physik-Unterricht. 2 Tle. Dresden 1889 u. 1898 (nach Herbartschen Grundsätzen).

Wir schließen hiermit den Kreis der Naturwissenschaften. In mindestens drei Fächern werden dieselben auch in einfachen Schulverhältnissen behandelt, und wir müssen das Streben, diese verschiedenen Fächer in ein Ganzes zu bringen, als ein durchaus berechtigtes und notwendiges bezeichnen. Schon Basedow sagte: „Ich halte dafür, es würde von wichtigem Nutzen sein, wenn man alles dies zusammen als eine einzige Naturwissenschaft unter dem Namen Naturkunde zusammenbrächte." Basedow konnte keine Ahnung davon haben, in wie viele Wissenschaften die damalige Naturwissenschaft auseinandergehen würde. Aber die Schule kann dem nicht folgen, sondern muß nach Einheit streben; und in neuerer Zeit hat Baenitz in seinem schon öfter genannten Werkchen „Der naturwissenschaftliche Unterricht" einige Gesichtspunkte bezeichnet, die wohl zu beachten sind. „Es gilt nicht nur das einzelne Geschöpf des Schöpfers, sondern die Schöpfung in ihrer organischen Einheit aufzufassen und verstehen zu lehren."

---

*) Baenitz, Lehrbuch der anorganischen Chemie in populärer Darstellung (Berlin 1873) enthält nur die ersten beiden Kurse.

**) S. a. Hübner, Empfehlenswerte Schulgeräte u. Lehrmittel. S. 41 ff. 44 f.

Siebentes Kapitel.

Der Unterricht im Gesange.

§ 1. Wie hoch Luther die Musik achtete, ist bekannt.

Ich will jedermann und sonderlich jungen Leuten diese Kunst befohlen und sie hiermit ermahnt haben, daß sie sich diese treffliche, nützliche und fröhliche Kreatur Gottes teuer, lieb und wert sein lassen, durch welcher Erkenntnis und fleißige Übung sie zu Zeiten böse Gedanken vertreiben und auch böse Gesellschaft und andere Untugend vermeiden könnten. — Ich gebe nach der Theologie der Musica den nächsten Locum und höchste Ehre. — Wer diese Kunst kann, der ist guter Art und zu allem Guten geschickt. — Ein Schulmeister besonders muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Singen ist die beste Kunst und Übung. Es hat nichts zu thun mit der Welt, mit Gericht und Hadersache. Sänger sind fröhlich und schlagen die Sorgen mit Singen hinweg.

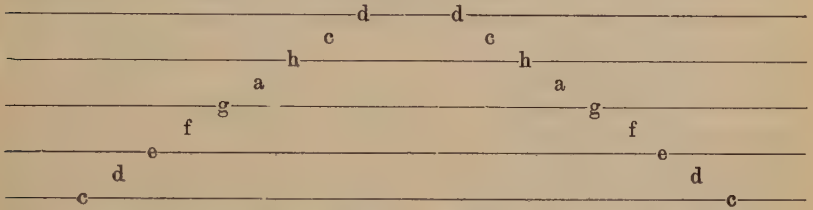
Insbesondere schätzte Luther den geistlichen Gesang als Stütze des neu aufgerichteten Gotteswortes. „Ich bin willens", schrieb er an Spalatin, „nach dem Exempel der Propheten und alten Väter der Kirche, deutsche Psalmen für das Volk zu machen, das ist geistliche Lieder, daß das Wort Gottes auch durch den Gesang unter den Leuten bleibe." Viele Zeugnisse beweisen, daß Luther sich hierin nicht geirrt hat. Damit hängt es nun aber auch zusammen, daß sofort mit der Religion und dem Lesen auch der Gesang in die deutschen Schulen gebracht wurde und darin sich ohne irgend welche Unterbrechung erhielt. Freilich war es nur das geistliche Lied, welches in der Schule gesungen wurde. Allein der musikalisch so starke Unterschied, wie er sich heutzutage zwischen dem rhythmenlosen Chorale und dem Volksliede findet, bestand ursprünglich nicht. Erst nach dem 30jährigen Kriege sang man die geistlichen Lieder in ausgeglichener Form, und so verlor der geistliche Gesang sozusagen seine kindliche Fröhlichkeit. Das Bedürfnis nach dem der Musik fast unentbehrlichen Rhythmus suchte und fand nun aber doch seine Befriedigung, zunächst in den Franckeschen Stiftungen.

In den Knabenschulen werden außer den gewöhnlichen Kirchengesängen auch die Principia der Figuralmusik gelehret, und zwar auf nachfolgende Methode:

Was der Präceptor die Knaben will singen lassen, soll er vor der Informationsstunde in Noten an die Tafel schreiben. — Die Principia der Musik soll der Präceptor den Knaben aufs kürzeste und einfältigste, und zwar im Anfange nur das Allernötigste, beibringen und darauf sofort zur Übung des Singens schreiten. Anfangs soll er nur die Claves (Noten) ihnen bekannt machen und dabei zeigen, wie solche durch die Spatia und Linien auf- und niedersteigen, darauf soll er die Claves mit ihnen auf- und niedersingen, ohne Intervalle. Dabei soll er die Buchstaben c d ꝛc. über die Noten schreiben,

auch nur einerlei Art der Noten gebrauchen, damit die Knaben den Klang eines jeden Tones akkurat erlernen mögen. Dazu wird nicht wenig förderlich sein, wenn der Präceptor eine Flöte oder eine wohlgestimmte Harfe oder ein anderes hellklingendes Instrument in der Singstunde mitgebraucht.*)

So soll auch der Präceptor den Knaben, nachdem sie ein paar Stunden die Claves vorerwähntermaßen gesungen, alsobald zeigen, wie sie einen Text unter die Noten legen sollen, damit sie bald inne werden, worauf es mit der Erlernung und Singung der Noten abgesehen, z. B.:



Aus der Tie-fe ruf' ich, HErr, zu dir, nei- ge dei- ne Oh-ren her zu mir.

Wenn der Präceptor befindet, daß die Knaben durch solche Übungen die Töne akkurat erlernet, alsdann soll er sie erst die Semitonia lehren und darin ein wenig üben, bald darauf ihnen auch die Intervalle bekannt machen. Bald aber soll er zur Sache selbst schreiten und eine ihnen allen wohlbekannte Melodie eines Kirchengesanges mit der einen ihnen schon bekannten Art von Noten an die Tafel schreiben, damit sie sofort den Usum der Noten sehen, auch in der Absingung einer solchen schon bekannten Melodie ein besser Judicium von den Intervallen fassen. Mit solchen schon bekannten Melodieen soll er sie eine Zeitlang üben. Darüber werden sie allgemach eine Gewohnheit kriegen in den Intervallen, daß sie einige derselben treffen, und sodann soll er ihnen auch unbekannte Melodieen von Kirchenliedern vorschreiben (doch aber noch mit einerlei Art Noten) und sie darinnen üben. Und bis dahin soll er trachten, alle und jede Knaben zu bringen, damit sie zum wenigsten so viel Nutzen von den Singstunden haben, daß sie in ihrem ganzen Leben, wenn ihnen ein Lied vorkommt, dessen Melodie sie nicht können, aus den über dasselbe gesetzten Noten (wie denn solche in vielen Gesangbüchern zu finden) sich helfen und die Melodie erlernen können.

(Es folgt nun die Anweisung, wie die Knaben, „so ein fein Naturell zum Singen haben", weiter geführt werden sollen zur Kenntnis der andern Noten, der Pausen, der verschiedenen Taktarten, der zweistimmigen Gesänge ꝛc., und wie dieselben gleichzeitig in „feinen geistlichen Arien" geübt werden sollen.)

So Francke in der „Ordnung und Lehrart" vom Jahre 1702.

In seinen Vorschlägen haben wir folgendes zu beachten: 1. Francke unterscheidet bestimmt das Gehörsingen als erste Stufe von dem Notensingen als zweiter Stufe; 2. auf der zweiten Stufe unterscheidet er

*) Natorp empfiehlt noch 1813 ein Fortepiano, eine Harfe oder Orgel. — Wann ist die Violine in allgemeinen Gebrauch gekommen? — Das „Allgemeine Handbuch für die Schulmeister in Schlesien" empfahl schon 1767 „insonderheit" die Violine.

wieder den Elementarkursus, den alle Knaben zu durchlaufen haben, und den höheren Kursus für die mit feinem Naturell; 3. neben den elementarisch fortschreitenden Übungen im Singen nach Noten laufen die Übungen im Liedersingen; 4. nicht die Kunst, nach Noten zu singen, sondern das Singen der Choräle und Arien ist Zweck des Unterrichts; 5. nach Noten wird nur deswegen gesungen, damit die Schüler „sich helfen lernen". Wir werden uns später hieran wieder zu erinnern haben.

Selbstverständlich wurde der Gesangunterricht nicht in allen Schulen so erteilt wie in den Franckeschen Stiftungen. Meistens begnügte man sich mit dem Singen nach dem Gehör, und eine Flöte oder Harfe mag sich nur selten gefunden haben. Aber das Singen von Arien ward in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts allgemein, und nun ging man auch zu weltlichen Arien über. Die Zeit, in welcher Zacharias Beckers „Not- und Hilfsbüchlein" die Hauptlektüre des deutschen Volkes bildete (etwa seit 1780), brachte auch die Melodieen und Texte des „Mildheimischen Liederbuches" in die Schulen.*) Damals sang man also außer den für jung und alt passenden Liedern die meist aus dem Weißeschen Kinderfreunde entnommenen Kinderlieder:

Mein Hündchen ist ein gutes Tier,
Sobald ich rufe, folgt es mir;
Doch kommt es nicht, wenn ich's ihm sage,
So ist es wert, daß ich es schlage.

Und:

O wie ist es schön,
In die Schule gehn
Und was lernen drin!
Jeder Augenblick
Mehret da mein Glück,
Flieht genutzt dahin.

Und:

Das liebe kleine Bäumchen hier
Ist, sagt Papa, gleich alt mit mir
Und trägt so jung und zart
Schon Früchte von der besten Art.

Indessen finden sich doch in dem Mildheimischen Liederbuche auch schon Texte von Claudius, Bürger, Voß und Hölty, sowie Melodieen von Hiller, J. A. P. Schulz und J. F. Reichardt, den Schöpfern desjenigen Liedes, welches im Unterschied vom eigentlichen Volksliede das volkstümliche Lied genannt wird.**) Dieses hat sich seitdem in den Schulen auch erhalten, und es ist insbesondere Erk, welcher in dem Bereich des volkstümlichen Liedes, des eigentlichen Volksliedes und des namentlich durch Nägeli angebahnten Schulliedes die Schätze aufgewiesen hat, nach welchen der Gesanglehrer in Volksschulen zu greifen hat.

§ 2. Bis nach der Mitte des 18. Jahrhunderts hatte man das Singen in den Schulen nur im Interesse der Erbauung in Kirche und Schule betrieben. Dann kam die Zeit, in welcher Männer wie Rochow, Rousseau und Basedow als Ziel der Erziehung die „Glückseligkeit" bezeichneten. Glückselig wollte man die Jugend nun auch durch das Singen

*) Privatlektüre: Kahle, Claudius und Hebel. § 43.
**) Privatlektüre: Kahle, Claudius und Hebel. § 10.

machen; daher jene Arien des Mildheimischen Liederbuches von der lieben Sonne, dem lieblichen Glanze des Mondes, dem Wohlsein im Dunkeln, von dem lieben Veilchen, der süßen Rose, dem frommen Schwälbelein, von der Zufriedenheit, dem Vergnügtsein und der „schönen" Tugend.

Ganz anders lehrte Pestalozzi die Sache ansehen. Zwar ging er in seinem pädagogischen Hauptwerk sehr kurz über den Gesang hinweg: „Die Gesanglehre hat nach den allgemeinen Grundsätzen von dem Einfachsten anzufangen, dieses zu vollenden und nur allmählich von einer Vollendung zum Anfang einer neuen Übung fortzuschreiten." Aber es war im Sinne des großen Meisters, wenn einer seiner Schüler, Dreist, sich so äußerte:

Durch diese Gesangmethode soll das Volk zu einem gewissen Grade von Kunstsinn und Kunstfertigkeit erhoben werden; es soll durch sie der Sinn für die höhere Welt und die lebendige Sprache des Gemüts auch dem Volke geöffnet werden. Sie möchte es dahin bringen, daß jedermann im Volke sein Notenblatt wie ein Schriftblatt ablesen, seine Chorstimme rein und richtig absingen lerne. Große Chöre also, tausende von richtigen und festen Chorsängern sollen durch dieselbe gebildet werden.

Die Gesangmethode, von der hier die Rede ist, ist die durch Pfeiffer und Nägeli (Musikalienhändler in Zürich) dargestellte Methode. Diese Pestalozzianer verfaßten ein sehr ausführliches Werk nebst einem Auszuge aus demselben:

Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, pädagogisch begründet von Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Nägeli. Zürich 1810.

Auszug aus der Gesangbildungslehre, zunächst für Volksschulen. Zürich 1812.

Rhythmik, Melodik und Dynamik erfüllen den Kreis der reinen Gesanglehre. An ein und demselben Tone werden zuerst die Formen des Taktes und Rhythmus geübt und gelernt. Ohne Rhythmus, in gleichen Längen, wird dann das musikalische Maßverhältnis in Höhen und Tiefen geübt und gelernt. Ohne diese Mannigfaltigkeit der Längen und Kürzen, Höhen und Tiefen werden endlich die Grade der Stärke und Schwäche geübt und gelernt. So wie aber das Tonwesen vorher in seinen elementarischen Sonderungen vorgeführt wurde, so wird alsdann auch das Wortwesen in elementarischer Gliederung mit dem Tone verbunden. Diesem Verfahren zufolge werden erst Laute, dann Silben, dann Wörter, endlich Verse dem Tone beigefügt. Ist der Bildungsweg bis hierher zurückgelegt, durch diesen das Richtigsingen gesichert, das Schönsingen vorbereitet, so kann der Lehrer mit seinen Schülern zur Ausführung von wirklichen Gesängen schreiten, die er dann nur in Fällen, wo die Ausführung nicht gleich gelingt, in einzelne Aufgaben wieder zerlegt.

(Aus dem Vorbericht zur Gesangbildungslehre von Pfeiffer u. Nägeli.)

In wenigen Strichen kennzeichnen diese Worte die neue Methode. Pestalozzi selbst kündigte das Erscheinen der „Gesangbildungslehre" mit folgender Anpreisung an:

Wir glauben, etwas dem Musiker und dem Erzieher gleich Willkommenes und für beide Vorzügliches versprechen zu dürfen. Form und Inhalt, ganz die

Bedürfnisse der Menschenbildung in diesem Punkte befriedigend, sollen, wie sie auf der einen Seite den Forderungen des Kunstphilosophen entsprechen, nicht minder dem, was der praktische Erzieher wünschen muß, und selbst den Kräften des Landschullehrers angemessen sein. Ja jede singfähige Mutter wird ihr Kind, und das ältere Geschwister wird das jüngere nach dieser Anweisung leicht zum Gesange anführen können.

Pestalozzi hatte sich getäuscht. Der Landschullehrer, Mütter und älteren Geschwister ganz zu geschweigen — auch eifrige Gesanglehrer fanden diese Methode, bei welcher man erst nach jahrelangem Lernen und Üben zu „wirklichen Gesängen" kam, unerträglich langweilig.

Schon aber hatte Natorp, damals Konsistorialrat in Potsdam, einen glücklichen Griff gethan:

Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. Potsdam 1813.

Bei der gewöhnlichen Verfahrungsart läßt man es sich zu wenig angelegen sein, den Schülern alles zum deutlichen Bewußtsein zu bringen und sie selbstthätig zu machen. Man giebt ihnen vieles hin, was sie selbst suchen und finden sollten. Wenn aber der Unterricht wirklich bildend sein soll, so muß man die Schüler dahin bringen, daß sie sich in einem steten selbstthätigen Suchen und Üben befinden, und daß sie alles nicht mechanisch oder blindlings, sondern mit Bewußtsein treiben.

Die Gesangbildungslehre zerfällt in drei Teile: die Rhythmik, die Melodik und die Dynamik. Um der Aufmerksamkeit und Kraft des Schülers zum Anfange nicht zu viel zuzumuten, werden diese drei verschiedenen Übungen vereinzelt und eine nach der andern vorgenommen. Bei den rhythmischen Übungen berücksichtigt man das Melodische und Dynamische einstweilen noch gar nicht, sondern nur das Rhythmische; bei den melodischen Übungen nicht das Rhythmische und Dynamische, sondern nur das Melodische; bei den dynamischen Übungen nicht das Rhythmische und Melodische, sondern nur das Dynamische. Erst dann, wenn die vereinzelten Vorübungen, wenn auch nicht ganz, doch teilweise, gehörig durchgemacht worden, geht man zur Verbindung derselben über. Sobald also die Kinder einige Töne richtig angeben gelernt haben, werden sie angeleitet, aus denselben musikalische Sätze zu bilden und Sätze, welche aus diesen Tönen gebildet sind, zu singen. Diese Gesänge aber dürfen, wie sich von selbst versteht, durchaus nichts anderes enthalten, als was in den vorstehenden Lektionen erklärt und eingeübt worden. — Ich nehme für den Unterricht im Gesange vier Kurse an; in jedem derselben werden besondere rhythmische, besondere melodische und besondere dynamische Übungen vorkommen. In den mehrsten Volksschulen, namentlich auf dem Lande, findet man die Schüler in der Regel nicht vor dem neunten oder zehnten Jahre ihres Alters für diese Übungen empfänglich genug. Es muß ihnen also eine musikalische Propädeutik vorausgeschickt werden. Diese beschränkt sich auf das Singen bloß nach dem Gehör.*) (Aus Natorps Anleitung.)

*) Nägeli hatte diesen Vorkursus nicht, sondern fing das Singen erst mit neun- bis zehnjährigen Kindern an.

Aus Vorstehendem entnehmen wir, daß Natorp durchaus auf dem Standpunkt der „Gesangbildungslehre“ steht. Aber die Verteilung der rhythmischen 2c. Übungen auf verschiedene Kurse und die Verbindung des Geübten, so wenig es auch noch war, zu kleinen Musiksätzen mit Text, fand großen, wohlverdienten Beifall. Mit Natorp meinten viele, daß sich auch innerhalb der engen Grenzen des ersten Kursus genug sangbare gute Stücke, selbst im vierstimmigen Satz, würden darbieten lassen; und selbst hervorragende Meister, wie Fr. Schneider, ließen sich herab zur Komposition von Musiksätzen, die sich den technischen Zwecken der Gesangbildungslehre unterordneten. Manchem Gesanglehrer sagte es auch zu, daß Natorp statt der Noten die Ziffern als Tonzeichen gebrauchte.*)

Wie weit übrigens selbst der verständige Natorp in der pestalozzischen Forderung der Lückenlosigkeit geht, mögen folgende Proben aus seinem ersten, in sechs Wochen zu beendenden Kursus beweisen. Es werden da Übungen vorgenommen, die weder im Choral noch im Volkslied je zur praktischen Verwertung kommen.

1. Rhythmische Übung. Die Schüler sollen unter gleichzeitigem Zählen und Taktschlagen pausieren lernen.

1	2	3
1	2	0**)
1	0	3
0	2	3
1	0	0
0	0	3
0	2	0

So auch mit dem zwei- und vierteiligen Takte; und Natorp verlangt nichts Geringeres, als daß der Lehrer die verschiedenen Versetzungen der Pausezeichen von den Schülern selbst ausrechnen lasse.

2. Treffübung, zunächst mit Aussprechen der Zahlwörter.

a. 7 8 — 7 8 und 8 7 — 8 7 2c. b. 7 6 — 7 6 und 6 7 — 6 7 2c. c. 5 7 — 5 7 und 7 5 — 7 5 2c. d. 4 7 — 4 7 und 7 4 — 7 4 2c. e. 3 7 — 3 7 und 7 3 — 7 3 2c. f. 2 7 — 2 7 und 7 2 — 7 2 2c. g. 1 7 — 1 7 und 7 1 — 7 1 2c.

Zum Schluß wollen wir noch eine Probe Natorpscher Musiksätze geben.

I.	1		3	5		8	5		5	5		3		5		8	5		5	3		5	5		3
II.	1		1	3		3	3		3	3		1		3		3	3		3	1		3	3		1

Vol- len-det ist des Ta-ges Lauf; komm, Ru-he, nimm die Mü-den auf.

I.	1		3		5	0		5	5		5	0		8	8		8	0	
II.	1		1		3	0		3	3		3	0		5	5		3	0	
III.	1		1		1	0		1	1		1	0		3	3		1	0	

Lobt den HErrn! Lobt den HErrn! Lobt den HErrn!

*) Die Erfindung ist durch Rousseau gemacht worden. In neuerer Zeit hat sie nur wenig Freunde, obwohl man sich der Ziffer und Zahl bei den Treffübungen fortwährend bedient. Eine andere Vereinfachung der Notierungsweise erstrebte der ostpreußische Pfarrer Thomascik mit der sog. Zahlnote.

**) Die Nullen bedeuten Pausen.

I.	1	3	5	8	8	8	8	8	8	8	0	0
II.	1	1	3	5	5	5	5	5	5	5	0	0
III.	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	5	3
IV.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
	Hal=le=lu=ja,				Hal=le=lu=ja,				A=men, A=men.			

§ 3. Seit Nägeli und Natorp fing man an, den Gesang in den Schulen als ein unentbehrliches Bildungsmittel anzusehen, und es erschienen nun verschiedene Gesangschulen, die der Mehrzahl nach an die Natorpsche Weise sich anschlossen. Von größerem Einfluß als diese alle aber war die Darstellung des Gesangunterrichts von Hentschel in Diesterwegs „Wegweiser" (seit 1834). Auf Hentschels Schultern stehen wohl alle neueren Herausgeber von Anweisungen für den Gesangunterricht in Volksschulen. Beachtenswert ist es, wie Hentschel in einigen wesentlichen Stücken wieder mit Francke zusammentrifft:

Der Gesangunterricht soll formal und material bilden. Dieser Doppelzweck macht nötig:

1. eine Reihe von Elementarübungen, einen Elementarkursus;
2. das Einüben von wirklichen Liedern und andern Gesängen, einen Liederkursus.

Der Elementarkursus soll den Schüler zur Bewußtwerdung und Selbstthätigkeit führen, der Liederkursus ihn zur Gemütlichkeit erziehen. Daraus lassen sich für jeden von ihnen gewisse Grundgesetze ableiten, von denen hier folgende Platz finden mögen:

Der Elementarkursus soll

1. durch die ganze Schulzeit gehen,
2. sich auf alle Tonelemente (Melodik, Rhythmik, Dynamik und Harmonik — Gehörübungen, Stimmübungen, Treffübungen und Taktübungen) erstrecken,
3. lückenlos fortschreiten.

Der Liederkursus soll

1. ebenfalls durch die ganze Schulzeit gehen,
2. sich auf das gesamte Leben des Kindes in und außer der Schule erstrecken,
3. ausschließlich nur Inhaltsvolles und Schönes aufnehmen.

Gemäß dieser Grundgesetze kann der Elementarkursus dem Liederkursus nicht vorausgeschickt werden; es kann auch nicht eine Verbindung der beiden Kurse in der Weise stattfinden, daß von Stufe zu Stufe das im Elementarkursus Erreichte in Liedern zur Anwendung gebracht würde. So bleibt denn weiter nichts übrig, als den Liederkursus neben dem Elementarkursus selbständig hinzuführen.

Aber, so höre ich fragen, wie lernen die Kinder die Lieder? Antwort: Immer so, wie es der Entwicklungsgrad ihres Tonvermögens eben gestattet. Wer nichts weiter kann als nach dem Gehör singen, thut solches; wer mehr kann, thut mehr, sei es nun, daß er sich bloß im allgemeinen an den durch die Noten gegebenen Umriß des zu Singenden hält, oder daß er bewußtvoll und

sicher nach schriftlichen Zeichen singt. Wir nehmen alles, was im Elementarkursus gewonnen, für den Liederkursus in Anspruch, nur daß wir diesen in betreff der Wahl der Lieder nicht von jenem abhängig machen. Wir geben also den Schülern zeitig die Noten, mit kurzer, allgemeiner Erklärung. Nun macht sich jeder so viel daraus, als er kann. Das ist die alte und neue Praxis fast aller kleineren und größeren Chorgesanganstalten.

Bis ungefähr zum vollendeten achten Lebensjahre der Kinder wird alles ohne Anwendung schriftlicher Tonzeichen getrieben. Dann aber treten diese Zeichen überall ein. Wir unterscheiden also im Gesangunterricht zwei Hauptstufen: die Gehörstufe und die Notenstufe.

§ 4. Dies sind die Grundgedanken Hentschels. Er selbst hat dieselben am angeführten Orte weiter ausgeführt und viele andere Gesanglehrer mit mehr oder weniger Selbständigkeit nach ihm. Doch ist Hentschel etwa seit dem Jahre 1850 in Bezug auf einen Punkt seiner Methode zweifelhaft geworden, ob nämlich nicht eine engere Verbindung zwischen dem Elementar- und Liederkursus anzustreben sei. Anlaß zu diesem Zweifel gab der damals in Blüte stehende sog. analytische Sprachunterricht. Man sagte:

Bekanntlich ist man in betreff des Unterrichts in der Muttersprache so ziemlich allgemein zu der Ansicht gelangt, daß die verschiedenen Disziplinen dieses Unterrichtsgegenstandes, als Denk-, Sprech-, Lese- und Diktierübungen, Sprachlehre, Orthographie und Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck, in steter Verbindung und Wechselwirkung systematisch getrieben werden müssen, und daß es, um dieses zu können und also dem Schüler zu möglichst allseitiger Sprachfertigkeit zu verhelfen, kein besseres Mittel gebe, als ein gutes Lesebuch zur Grundlage und zum Mittelpunkt des ganzen Sprachunterrichts zu machen. Man hat namentlich die früher so beliebte Satzmacherei, die in gar keiner Beziehung zum Lesebuch und zu zusammenhängenden Lesestücken stand, zum Glück verpönt; man geht vielmehr darauf aus, das Sprachgefühl an einem Ganzen zu wecken und zu stärken und an diese Grundlage, indem man zu ihren einzelnen Teilen herabsteigt und dieselben einer allseitigen Betrachtung unterzieht, diejenigen weiteren Übungen und Ausführungen anzuknüpfen, welche notwendig sind, um dem Schüler manche Sprachgesetze zum Bewußtsein zu bringen und seine Sprachfertigkeit zu vermehren. Warum geschieht dies alles nicht auch beim Gesang? Warum macht man nicht auch, wie beim Sprachunterricht eine Anzahl Lesestücke, so beim Gesang eine Anzahl geeigneter Lieder zur Grundlage des ganzen Unterrichts? Sind jene beliebten Treffübungen, die in gar keinem Zusammenhange zu Liedern stehen, etwas besseres als die verpönte Satzmacherei? Läßt sich an Liedern nicht am besten der Tonsinn und das Tongefühl (auch das Gefühl für Tonzusammenhang) der Schüler stärken, und lassen sich nicht an solche Lieder die zur Erziehung des bewußten Singens und zur Befestigung des Schülers notwendigen Übungen anknüpfen? Kurz, läßt sich nicht geradezu der Elementarkursus beim Gesangunterricht vom Liederkursus abhängig machen?

(Aus Pflüger, Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen. Leipzig 1853.)

Wohl ließ sich das machen, und Pflüger selbst lieferte den Beweis. Nachdem er ein Jahr lang nur nach dem Gehör hatte singen lassen, sollte nun der Schüler „der Tonverhältnisse, die er bisher bloß mechanisch aufgefaßt und vermittelst seiner Stimme dargestellt hatte, bewußt werden". Es wurde also nun an einigen Liedern und Chorälen der Unterschied von hohen und tiefen, langen und kurzen, starken und schwachen Tönen zum Bewußtsein gebracht, dann z. B. an dem Choral „Wie schön leucht't uns der Morgenstern" die Tonleiter 2c.

Die ganze neue Erfindung scheint bedeutungslos, wenn man erwägt, daß der Lehrer die zu singenden Lieder nicht einem Lehrgange zu Liebe wählen oder gar machen darf, sondern in der Wahl derselben an das Beste, sowie an die Zeiten des Natur-, Kirchen- und sozusagen patriotischen Jahres unbedingt gebunden ist.*) Dasselbe gilt von den andern Weisen, welche die (methodisch übrigens berechtigte) engere Verbindung des Elementar- und Liederkursus erstreben, z. B. die Weise Widmanns (Vorbereitungskursus für den Gesangunterricht. Leipzig 1856), der auf seiner ersten Stufe an Lieder gebunden ist, die in dem engen Raume von g a h sich bewegen, und selbst die Weise Flügels (Leitfaden für den Gesangunterricht. Neuwied 1853), der sich sofort im Raume einer Quinte bewegt, aber als drittes Lied singen läßt:

Eins, zwei, drei!	Warm ist nicht kalt,
Alt ist nicht neu,	Kalt ist nicht warm,
Neu ist nicht alt,	Reich ist nicht arm.

Von der zuletzt berührten Differenz abgesehen, sind die Verfasser von Anweisungen für den Gesangunterricht in den Hauptpunkten einig, und der praktische Lehrer mag es mit einem der genannten und noch zu nennenden Hilfsmittel versuchen. Freilich pflegen die Gesangmethodiker auf die thatsächlichen Verhältnisse weniger Rücksicht zu nehmen als andere Spezialmethodiker. In seinem „Praktischen Lehrgang für einen rationellen Gesangunterricht" fordert z. B. Widmann nichts Geringeres, als daß die Melodie, nachdem sie gesungen, auch geschrieben und dann wieder gesungen werde (Schreibgesangunterricht nach Analogie des Schreib-leseunterrichts!)**); Reichelt will, daß schon die Schüler der Unterstufe die Tonschritte klar erkennen lernen sollen u. dgl. mehr. Es wäre sehr wünschenswert, daß einmal praktische Lehrer an ein-, zwei- und dreiklassigen Schulen darstellen möchten, was sich bei redlichem Willen unter den doch einmal nicht zu ändernden Bedingungen erreichen läßt, und wie das zu machen ist. Darüber ist kein Zweifel, daß die Schüler der genannten Schulen die wünschenswerte Anzahl von Chorälen und Volksliedern einzeln und im Chor sicher und gut singen lernen. Aber

*) Welche andere Bedenken hat dieses Verfahren mit dem analytischen Sprachunterricht gemein?

**) Übungen im Niederschreiben des Vorgesungenen sind seit Natorp immer verlangt worden; aber das ist doch etwas anderes als dieser Schreibgesangunterricht, zumal wenn man sich, wie bei Anwendung der Ziffern, gleichsam nur in einer Tonart bewegt.

die Erfüllung dieser unabweisbaren Forderung beansprucht so viel Zeit und Mühe, daß für Treffübungen, die noch irgendwie diesen Namen verdienen, kein Raum bleibt; und die schon berührte Gebundenheit der Choräle und Volkslieder an bestimmte Zeit legt auch andern Elementarübungen Beschränkungen auf. In allen Schulen genannter Art wird es also mit dem Gehörsingen für immer sein Bewenden haben; doch mag man in dreiklassigen Schulen die Note im Sinne Franckes und Hentschels in Anwendung bringen. Auch die Kinder der einklassigen Schule werden davon Nutzen haben, wenn ihnen ein Gesangheft mit Noten in die Hand gegeben wird, wie denn die im Gesangheft stehenden Vortragszeichen eine Hilfe darbieten, durch welche auf einen angenehmen Gesang hingewirkt werden kann. Eine brauchbare Anweisung für den Gesangunterricht in einklassigen Schulen, in welchen dieser Unterricht in zwei hier und da kombinierbaren Abteilungen zu erteilen ist, giebt es leider nicht. Denn was z. B. Sering verlangt, kann auch unter den denkbar günstigsten Bedingungen von keiner einklassigen Schule geleistet werden; und andere Verfasser von Anweisungen für den Gesangunterricht pflegen über diese schwierigste aller Schulen mit wenigen Zeilen oder, wie Richter, stillschweigend hinwegzugehen. Derartige Schwierigkeiten, wie der Unterricht im Deutschen und Rechnen, bietet der Gesangunterricht in der einklassigen Schule allerdings nicht dar.

Litteratur.

Andere als die schon genannten Anweisungen für den Gesangunterricht sind erschienen von Karow 1836, Schütze 1843, Sering 1857 (Hauptwerk), R. Lange 1856, E. Richter 1858, Schäublin 1859, J. G. Lehmann 1860, Drath 1865, Baumert 1869, Kothe 1870, Reichelt 1874 u. a.; ferner sind zu nennen: Th. Krause, Die Wandernote. 3. Aufl. Berlin 1899; derselbe, Deutsche Singeschule. 4 Hefte. 1.—4. Aufl. Berlin 1897 u. 1898 (hervorragend); Busse, Notentafeln für den Gesangunterricht.

Die verbreitetsten Liedersammlungen sind die von Erk, Greef, Jacob, Hentschel, Camerer, Brähmig, Ballien, Schäublin, Lützel, J. G. Lehmann, Häring, Billig u. v. a.

Denjenigen Lehrern, welche tiefer in das Wesen des Gehörs und der Stimme eindringen wollen, als dies die gewöhnliche Schulpraxis nötig macht, ist zu empfehlen: Widmann, Gehör- und Stimmbildung. Eine auf physiologische, psychologische und pädagogische Untersuchungen und Beobachtungen gegründete Anleitung zur Pflege des Gehörs und der Stimme. 2. Aufl. Leipzig 1899. — Als eine Hauptschrift wird gepriesen: Tottmann, Der Schulgesang und seine Bedeutung für die Verstandes- und Gemütsbildung der Jugend. Leipzig 1879.

Achtes Kapitel.

Der Unterricht im Turnen.

§ 1. Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen geraten. Darum gefallen mir diese zwo Übungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen 2c., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet; das andere machet feine geschickte Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen 2c. Die endliche Ursache ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen und Doppeln (Würfelspiel) gerate, wie man's jetzt leider siehet an Höfen und in Städten; da ist nicht mehr denn: Es gilt dir! sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also gehet es, wenn man solche ehrbare Übungen und Ritterspiele verachtet und nachläßt.

(Aus Luther, Tischreden: „Von der Übung mit Ringen und Fechten".)

In ähnlichem Sinne wie Luther sprachen sich in der nämlichen und folgenden Zeit Männer wie Zwingli, Comenius, Montaigne, Locke und Rousseau über den Wert der Leibesübungen aus. Auch waren in Nachwirkung der mittelalterlichen ritterlichen Übungen bei der Privaterziehung fürstlicher und adliger Knaben Leibesübungen in Anwendung genommen worden. Desgleichen hatte man in den hie und da für den adligen Stand eingerichteten Ritterakademieen (Ritterschulen, Adelsschulen) Unterricht im Reiten, Fechten, Ballspielen und Tanzen erteilt. Allein die Kinder des bürgerlichen Standes blieben ganz ohne gymnastischen Unterricht. Die Zwecke, welche man dort erstrebte, lagen hier nicht vor.

Erst Basedow, welcher acht Jahre lang an der Ritterakademie zu Sorve (sprich: Sorö) auf der Insel Seeland als Professor der Moral gearbeitet hatte, ist es, welcher nachher die Leibesübungen in sein Philanthropin zu Dessau für Kinder jedes Standes einführte. Dabei leiteten ihn Gedanken, wie sie schon von Rousseau ausgesprochen waren:

Erzieht die Eurigen nicht weichlich; höret sie mit Gleichgültigkeit und einiger Verachtung, wenn sie über kleine Übel klagen. Wenn ihre Glieder die gehörige Stärke und Biegsamkeit haben, so gewöhnt sie auf eine nicht gefährliche Art zu den Bewegungen, welche zuweilen nötig sind und, wenn man nicht geübt ist, gefährlich werden. Gewöhnt die Knaben z. B. zu schwimmen, über einen schmalen Steg zu gehen, sich an einem Seil herunterzulassen 2c. Ihr möget selbst urteilen, wie viele dieser Übungen auch den Mädchen heilsam wären. (Aus Basedow, Methodenbuch. 1770.)

Die Beschränkung der Leibesübungen auf einen bestimmten Stand und sogar auf das eine Geschlecht ward also durch Basedow aufgehoben. „Die Übungen, die von den Zöglingen des Philanthropins getrieben wurden, waren folgende: Reiten, Tanzen,

Fechten, Voltigieren; auf einem freiliegenden, elastischen, runden Balken gehen und darauf allerlei Übungen vornehmen; Tragen von Gewichten oder Sandsäcken mit ausgestreckten Armen; Laufen, Springen in die Weite, in die Höhe ꝛc. Verschiedener gymnastischer Spiele, als Ball, Kegel, Reifen, Schaukel u. dgl., nicht zu gedenken" (Vieth). Auch eine Art von Freiübungen wurde im Philanthropin betrieben.*)

Von Dessau nahm Salzmann diese Leibesübungen mit nach Schnepfenthal (1784) und übertrug die Leitung derselben dem jungen GutsMuths.

§ 2. GutsMuths und Vieth.

Die Hauptabsicht der Erziehung ist schon seit Jahrhunderten, daß eine gesunde Seele im starken, gesunden Körper sei. Wie kommt's denn aber, daß wir die Ausbildung des letzteren gemeiniglich vergessen, ungeachtet wir mit unwidersprechlicher Gewißheit wissen, daß den Schwachen, Kränklichen und Siechen, daß den Weichling und Verzärtelten nichts, gar nichts, weder Geld noch Ordensband, weder Gelehrsamkeit noch Tugend, vor den bejammernswürdigen Folgen schütze, die aus seinem Zustande für ihn entstehen? — dein Sohn erbe von dir nichts, bilde sogar seinen Geist nur spärlich, aber verschaffe ihm einen gesunden, starken, behenden Körper: er wird dich einst segnen, wenn er, sei es auch am Pfluge oder durch den schweren Karst, am Amboße oder durch den Hobel ermüdet sein einfaches Mahl genießt; bilde seinen Geist bis zur höchsten Staffel, aber vernachlässige seine körperliche Gesundheit, Kraft und Behendigkeit: und er, ein verzärteltes, leidendes, elendes, unbehilfliches Geschöpf, wird sich einst — und wenn du ihm Friedrichs Schatz hinterließest — beim Glanze seiner Kenntnisse, beim Schimmer des Ordensbandes und im Weihrauch des Thrones selbst, deiner mit schmerzlichen Gefühlen erinnern und deiner Erziehung fluchen; Gelehrsamkeit und die feinste Verfeinerung verhält sich gegen Gesundheit und Körpervollkommenheit wie Luxus gegen — Bedürfnis. Ist denn folglich unsere Erziehung wohl nicht ein verkehrtes Ding, wenn sie auf Luxus losarbeitet und darüber des wahren, großen Bedürfnisses vergißt? — Dieser Gedanke — o, möchte er doch endlich einmal nicht bloß ganz gefaßt und beherziget, sondern auch überall in der Erziehung praktisch gemacht werden! — liegt meiner Arbeit zu Grunde.

Es ist mir wohl bekannt, daß eine echte Theorie der Gymnastik auf physiologische Gründe gebaut und so die Praxis jeder einzelnen Übung derselben nach den individuellen Körperbeschaffenheiten abgewogen werden sollte. Diese Vollkommenheit suche man in meiner Arbeit nicht; denn sie ist nur auf getreue Erfahrung einer achtjährigen Praxis gebaut, die mich überzeugte, daß Gymnastik zur Erziehung notwendig, und daß sie so, wie ich sie hier gebe, in ihren einzelnen Übungen für Körper und Geist der Jugend nicht etwa bloß unschädlich, sondern auch äußerst nützlich sei.

Der alten Gymnasien, Palästren und Amphitheater bedürfen wir nicht, denn wir können den Zweck der Gymnastik erreichen, ohne besondere Gebäude dazu anzulegen. Unsere Gymnasien und öffentlichen Schulen haben fast durchweg geräumige Hofplätze, auch Gärten, wo man die Leibesübungen,

*) Vgl. das „Kommandierspiel" (I. Tl. S. 105).

wenigstens für jetzt im Stillen, üben könnte, bis das gemeine Volk sich nach und nach an den Anblick gewöhnte; und wo gar kein Raum ist, bietet ihn das freie Feld dar. Unsere Dörfer haben die schönsten Plätze zu dergleichen Übungen für die Landjugend. Die dazu nötigen Gerätschaften kosten äußerst wenig; sie übersteigen nicht einmal das Vermögen, welches der willkürlichen Verwendung unserer jungen Leute auf Schulen überlassen ist. Wie gern würden aufgeklärte Eltern die kaum nennenswerten Beiträge dazu herschießen, wenn die Polizei — welche die gymnastischen Spiele auf alle Art befördern sollte — und die Schulvorsteher die Sache durch Empfehlung unterstützten; wenn der Fürst des Landes sich ihrer annähme und diese heilsamen Übungen zu National festen erhöbe, woran es uns so sehr mangelt. Sie haben so etwas Großes, Herzerhebendes, so viel Kraft, auf den Nationalgeist zu wirken, das Volk zu leiten, ihm Patriotismus einzuflößen, sein Gefühl für Tugend und Rechtschaffenheit zu erhöhen und einen gewissen edlen Sinn selbst unter den niedrigsten Volksklassen zu verbreiten, daß ich sie für ein Haupterziehungsmittel einer ganzen Nation halte.

Zum schnelleren Überblicke über die Zwecke der Gymnastik stehe hier die wünschenswerte Parallele zwischen den Eigenschaften des Leibes und Geistes wiederholt:

Gesundheit des Leibes.	Heiterkeit des Geistes.
Abhärtung.	Männlicher Sinn.
Stärke und Geschick.	Gegenwart und Mut.
Thätigkeit des Leibes.	Thätigkeit des Geistes.
Gute Bildung.	Schönheit der Seele.
Schärfe der Sinne.	Stärke der Denkkraft.

Wir streben bei diesen Übungen nach Gesundheit, nicht nach Vernichtung derselben; nach Abhärtung, nicht nach der Unempfindlichkeit des Kannibalen; wir ringen nach männlichem Sinn und Mute, nicht nach roher Wildheit und Unbändigkeit. So schmiege sich denn deutsche Gymnastik ganz an deutsche Zwecke.

Gymnastik ist Arbeit im Gewande jugendlicher Freude. — Unser Gymnasium sei, soviel es nur immer sein kann, das Freie.

Ich erkenne drei verschiedene Gattungen pädagogischer Leibesübungen:

A. Eigentliche gymnastische Übungen (das Springen, Laufen, Werfen, Ringen, Klettern, Balancieren, das Heben ꝛc.).

B. Handarbeiten.

C. Gesellschaftliche Jugendspiele.

(Aus GutsMuths, Gymnastik für die Jugend. 1793.)

GutsMuths nimmt in der Geschichte der Gymnastik eine der hervorragendsten Stellen ein. Er ist es, welcher den Zweck des Turnens deutlich erkannt und dargestellt, die mannigfaltigen Übungen mit Rücksicht auf die Ausbildung der einzelnen Teile des menschlichen Körpers aufgesucht, geprüft und in ein vollständiges System gebracht hat. Er hat deutsches Turnen herauszubilden gesucht und endlich den Gedanken wenigstens angedeutet, daß das Turnen auch Volksschulsache werden müsse. Außer seinem schon genannten Hauptwerke hat er mehrere andere das

Turnen betreffende Schriften verfaßt, namentlich sein „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes“ (Frankfurt a. M. 1817). In diesem Buche behandelt GutsMuths bereits unter dem Einfluß der Jahnschen Bestrebungen die Gymnastik als Vorschule rein kriegerischer Übungen.

Neben GutsMuths ist Vieth zu nennen, welcher ebenfalls in Dessau mit den philanthropischen Bestrebungen bekannt wurde. Weniger als GutsMuths mit schöpferischer und anregender Kraft begabt, hat er doch durch seinen „Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen“ (1794 bis 1818) weithin Interesse für das Turnen erweckt, zur Klärung der Ansichten darüber beigetragen und die Grundlage zur Turnwissenschaft gelegt.

§ 3. Wir kommen zu Pestalozzi. Unter welchem Gesichtspunkt dieser Großmeister der Erziehung die Leibesübungen ansah, und wie er auch in dieser Beziehung nach dem ABC suchte, haben wir schon erfahren (I. Tl. S. 121. 128). Zur Ergänzung des dort Angeführten diene folgendes:

Man geht auch in der Körperbildung nur vom Äußerlichen, man geht statt von dem, was im Kinde selbst liegt, von dem Trugschimmer äußerer vereinzelter Fertigkeiten aus. Man hat isolierte Meister dieser Fertigkeiten, Tanzmeister, Fechtmeister, Reitmeister. Selbst die Lehrer der Gymnastik waren mehr Lehrer des einzelnen Springens, Kletterns, Voltigierens als *psychologische Entfalter der körperlichen Kräfte* der Menschennatur in ihrer Reinheit und in ihrem Umfange zugleich. Eine solche Körperbildung konnte daher notwendig nicht im Zusammenhange mit dem Ganzen der Menschennatur, d. h. mit den sittlichen und intellektuellen Anlagen erzielt werden. Indessen geschieht doch für die kultivierte Welt in physischer Hinsicht immer noch etwas. *Was aber wird für die körperliche Bildung des Volks und der Armen im Volke gethan?* Sind unsere Schulen ein Bildungsmittel der physischen Volkskraft und physischen Volksgewandtheit, wie sie ein Bildungsmittel seiner Geistes- und Herzenskraft sein sollten? Ja, soweit das Kind in die Schule und wieder heim geht, darf es sich bewegen, aber in der Schule selbst darf es kaum schnaufen. Und noch sind neben Hunger und Mangel diese Schulelendigkeiten nicht das einzige, das an den Gebeinen des Armen im Lande nagt und sein Fleisch und Blut aufzehrt. Die Industrie, wie sie im Lande ist, nagt noch mehr als alles dieses an der physischen Kraft unsers Volkes.

Aber es sind nicht bloß zahllose wirkliche Arme in einem Zustande, daß viele von ihnen Gespenstern ähnlicher sehen als Menschen. Die Folgen unserer Verirrungen über das, was wir physisch bedürfen und sein sollen, hat selbst in der Geistesrichtung der Wohlhabenderen und Gesünderen eine Schiefheit und eine Schwäche hervorgebracht, die sich in merkwürdigen Sonderbarkeiten äußert. — Wenn aber dem also ist, Vaterlandsfreund, kannst du wollen, daß ihm also bleibe?

Die Natur giebt das Kind als ein untrennbares Ganzes, als eine wesentliche organische Einheit mit vielseitigen Anlagen des Herzens, des Geistes und des Körpers. Sie will entschieden, daß keine dieser Anlagen unentwickelt bleibe. — In dem unaufhörlichen Streben nach Bewegung, in dem Spiel des Kindes

mit seinem eigenen Körper, hat die Natur den wahren Anfangspunkt der körperlichen Kunstbildung, den Faden einer reinen, elementarischen, vollendeten Ansicht gegeben. Und alles, was die Natur in das Kind selbst legte, was sie durch seinen Instinkt will, das legte sie zugleich in seine Umgebungen, das will sie durch seine Mutter, dazu zwingt sie es durch seine Verhältnisse im häuslichen Kreise. Die Mutter macht ihr Kind zuerst auf dem Tisch, auf der Bank stehen, sie hält es an beiden Armen, dann stellt sie es auf den Boden ꝛc. Der Vater geht weiter; er stellt es mit beiden Füßen auf seine Schuhe und schaukelt es in dieser Stellung ꝛc. Unstreitig ist dieses Thun im Vater und in der Mutter für die körperliche Entwicklung des Kindes nichts weniger als einseitig. Denn nicht nur spricht die häusliche Naturgymnastik, die ich als die einzige Basis einer der menschlichen Entwicklung genugthuenden Kunstgymnastik ansehe, bloß in physischer Hinsicht die menschlichen Kräfte im ganzen Umfange an, sie spricht ebenso in intellektueller, gemütlicher und sittlicher Hinsicht in diesem Umfange an.

Aber die Natur kann die Kinder um der Notwendigkeit ihrer eigenen Selbständigkeit willen nicht zu lange der Führung der Eltern überlassen. Die Erziehungsgymnastik in Anstalten fängt also da an, wo die allseitige harmonische Anregung der Herzens-, Körper- und Geistesthätigkeit durch den mütterlichen Einfluß und die häusliche Entwicklung vollendet ist.

So wie die Anfangspunkte und Elemente der reinen Herzensbildung im Gemüte des Kindes selbst liegen und nichts anderes sind als die durch den mütterlichen Einfluß in ihm entwickelten Gefühle der Liebe, des Dankes, des Vertrauens und des Glaubens an etwas Höheres und Überirdisches; und wie hinwiederum die Anfangspunkte und Elemente der reinen Geistesbildung in seinem Geist selbst liegen und nichts anderes sind als das durch eben diese Entwicklung in ihm erzeugte Bewußtsein von Wort, Zahl und Form, und die Kraft, dieselben selbst hervorzubringen: so liegen die Anfangspunkte und Elemente der Gymnastik hinwiederum im Körper des Kindes selbst und sind nichts anderes als die Kraft der Gelenksbewegung und das Vermögen, dieselbe willkürlich vorzunehmen.

Das Wesen der Elementargymnastik besteht nach diesem in nichts anderm als in einer Reihenfolge rein körperlicher Gelenksbewegungen, durch welche der Umfang alles dessen von Stufe zu Stufe erschöpft wird, was das Kind in Hinsicht auf die Art und Weise seiner Stellung und Bewegung des Körpers und seiner Artikulationen vornehmen kann. In diesen Übungen wird zwar bloß der Körper an und für sich selbst und ohne alle weitere Rücksicht auf Bildung des Geistes und Herzens ins Auge gefaßt. Ihre selbständige Durchführung bis zur körperlichen Fertigkeit führt jedoch nicht nur seiner Natur nach selbst wieder auf das Gebiet der intellektuellen und moralischen Bildung zurück und steht mit der diesfälligen Elementarbildung der Kinder in Harmonie, sondern es ist eben der Zweck, es ist das letzte Ziel der Gymnastik, das Kind körpershalber wieder zur vollkommenen Einheit und Harmonie mit seinem Geist und Herzen zurückzuführen, von der es ursprünglich ausging, und welche bei der mütterlichen und häuslichen Entwicklung wesentlich statthat.

Unsere gymnastischen Übungen sind hiernach durchaus nichts anderes als ein Ergreifen des Fadens der Natur, als eine selbständige und freie Erweiterung ihres notwendigen Thuns in Eltern und Kindern, und unterscheiden sich von ihm nur dadurch, daß sie den blinden Instinkt zum Bewußtsein erheben und die Regellosigkeit, Abgebrochenheit und Zerstückelung seines Wirkens einer zum Bewußtsein gebrachten Notwendigkeit und einer vernunftmäßigen Ordnung und Gesetzmäßigkeit unterwerfen.

(Pestalozzi in einer Abhandlung „Über Körperbildung". 1807.)

§ 4. GutsMuths und Pestalozzi hatten im Grunde genommen alles gesagt, was sich damals (oder überhaupt) über die gymnastischen Übungen sagen ließ. Es kam nun die Zeit des Handelns; insbesondere mußten diese Übungen aus dem engen Kreise geschlossener Schulanstalten in die Schule überhaupt und in das Volk hineingebracht werden.

In tiefster Erniedrigung lag Deutschland. Aber Männer wie der Freiherr v. Stein, Scharnhorst, Fichte u. a. zweifelten nicht daran, daß dem deutschen Volke durch eine allgemeine Volksbildung geholfen werden könne (I. Tl. S. 136 f.). Als ein wesentlicher Teil derselben erschien ihnen allen auch die körperliche Ausbildung; und der Mann, welcher dieselbe aus den Erziehungsinstituten heraus an die Öffentlichkeit trug und unter dem Namen des Turnens volkstümlich machte, ist F. L. Jahn. Im Jahre 1810 erschien sein „Deutsches Volkstum" mit einer sehr kräftigen Empfehlung des Turnens, und in dem nämlichen Jahre wurde in Berlin unter Leitung Jahns der Anfang mit dem Turnen selbst gemacht. Im Frühjahr 1811 wurde dann der erste Turnplatz in der Hasenheide bei Berlin eröffnet. „Jetzt wurden im Freien, öffentlich und vor jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen Turnkunst in Gesellschaft getrieben. Damals kamen die Benennungen Turnkunst, turnen, Turner, Turnplatz und ähnliche mit einander auf."*) Nun gedieh das Turnwesen immer weiter, und beim Aufruf des Königs vom 3. Februar 1813 zogen alle wehrhaften Turner ins Feld, ihr Meister mit. Unterdessen übernahm ein Schüler Jahns, Eiselen, die Leitung der Turnerei, und gemeinschaftlich mit diesem gab Jahn nach beendigtem Kriege sein turnerisches Hauptwerk heraus: „Die deutsche Turnkunst" (Berlin 1816). Das Buch sollte dargebracht werden, „um dem Vaterlande Rechenschaft zu geben, in welchem Sein und Sinn das Thun und Treiben der Turner walte". Nach einem längeren, zur Lektüre schon empfohlenen Vorberichte sind die ersten und wesentlichen Vor-, Grund- und Hauptübungen aufgestellt und so umständlich und deutlich beschrieben, daß sie auch einem gar nicht mit der Sache Bekannten dieselben klar machen können; nämlich: das Gehen, Laufen, Springen, Schwingen, Schweben, die Reckübungen, Barrenübungen, das Klettern, Werfen, Ziehen, Schieben, Heben, Tragen, Strecken, Ringen, der Sprung im Reifen, der Sprung im Seile, einige Turnspiele. Dann

*) Privatlektüre: Jahn, Die deutsche Turnkunst: „Vorbericht"; Rothenburg, F. L. Jahn. Sein Leben und ein Auszug aus seinen Schriften. Minden 1871.

ist noch von der Einrichtung des Turnplatzes, von der Art, wie die Übungen zu treiben sind, von den Turngesetzen 2c. die Rede. Zur Charakteristik des Werkes wählen wir folgende Stellen:

Turnkunst. — Die Turnkunst soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wiederherstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Überverfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das notwendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen.

Solange der Mensch noch hinieden einen Leib hat und zu seinem irdischen Dasein auch ein leibliches Leben bedarf, was ohne Kraft und Stärke, ohne Dauerbarkeit und Nachhaltigkeit, ohne Gewandtheit und Anstelligkeit zum nichtigen Schatten versiecht — wird die Turnkunst einen Hauptteil der menschlichen Ausbildung einnehmen müssen. Unbegreiflich, daß diese Brauchkunst des Leibes und Lebens, diese Schutz- und Schirmlehre, diese Wehrhaftmachung so lange verschollen gewesen. Aber diese Sünde früherer leib- und liebloser Zeit wird auch jetzt noch an jeglichem Menschen mehr oder minder heimgesucht. Darum ist die Turnkunst eine menschheitliche Angelegenheit, die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen. Aber sie wird immer wieder in ihrer besonderen Gestalt und Ausübung recht eigentlich ein vaterländisches Werk und volkstümliches Wesen. Immer ist sie nur zeit- und volksgemäß zu treiben, nach den Bedürfnissen von Himmel, Boden, Land und Volk. Im Volk und Vaterland ist sie heimisch und bleibt mit ihnen immer im innigsten Bunde. Auch gedeiht sie nur unter selbständigen Völkern und gehört auch nur für freie Leute. Der Sklavenleib ist für die menschliche Seele nur ein Zwinger und Kerker.

Turnanstalten. — Jede Turnanstalt ist ein Tummelplatz leiblicher Kraft, eine Erwerbschule männlicher Ringfertigkeit, ein Wettplan der Ritterlichkeit, Erziehungsnachhilfe, Gesundheitspflege und öffentliche Wohlthat; sie ist Lehr- und Lernanstalt zugleich in einem steten Wechselgetriebe. Zeigen, Vormachen, Unterweisen, Selbstversuchen, Üben, Wettüben und Weiterlehren folgen in einem Kreislauf. Die Turner haben daher die Sache nicht vom Hörensagen, sie haben kein fliegendes Wort aufgefangen: sie haben das Werk erlebt, eingelebt, versucht, geübt, geprüft, erprobt, erfahren und mit durchgemacht. Das erweckt alle schlummernden Kräfte, verleiht Selbstvertrauen und Zuversicht, die den Mut niemals im Elend lassen. Nur langsam steigert sich die Kraft, allmählich ist die Stärke gewachsen, nach und nach die Fertigkeit gewonnen, oft ein schwer Stück vergeblich versucht, bis es nach harter Arbeit, saurer Mühe und rastlosem Fleiß endlich gelungen. Das bringt das Wollen durch die Irrwege der Willelei zum folgerechten Willen, zum Ausharren, worin aller Sieg ruht. Man trägt ein göttliches Gefühl in der Brust, sobald man erst weiß, daß man etwas kann, wenn man nur will.

Geist der Turngesetze. — Gute Sitten müssen auf dem Turnplatz mehr wirken und gelten als anderswo weise Gesetze. Die höchste hier zu verhängende Strafe bleibt immer der Ausschluß aus der Turngemeinschaft.

Man kann es dem Turner, der eigentlich leibt und lebt und sich wahrhaftig erweiset, nicht oft und nachdrücklich genug einschärfen, daß keiner den

Adel des Leibes und der Seele mehr wahren müsse denn gerade er. Am wenigsten darf er sich irgend eines Tugendgebots darum entheben, weil er leiblich tauglicher ist. Tugendsam und tüchtig, rein und ringfertig, keusch und kühn, wahrhaft und wehrhaft sei sein Wandel. Frisch, frei, fröhlich und fromm — ist des Turners Reichtum. Das allgemeine Sittengesetz ist auch seine höchste Richtschnur und Regel. Was andere entehrt, schändet auch ihn. Muster, Beispiel und Vorbild zu werden — danach soll er streben. Dazu sind die Hauptlehren: nach der höchsten Gleichmäßigkeit in Aus- und Durchbildung ringen; fleißig sein; was Gründliches lernen; nichts Unmännliches mitmachen; sich auch durch keine Verführung hinreißen lassen, Genüsse, Vergnügungen und Zeitvertreib zu suchen, die dem Jugendleben nicht geziemen. Des deutschen Knaben und deutschen Jünglings höchste und heiligste Pflicht ist, ein deutscher Mann zu werden, und geworden, zu bleiben, um für Volk und Vaterland kräftig zu wirken, unsern Urahnen, den Weltrettern, ähnlich.

In den Gerätübungen ist Jahn weit über GutsMuths hinausgegangen. Auf eine theoretische Begründung und Entwicklung der einzelnen Übungen, wie sie GutsMuths und noch mehr Pestalozzi angestrebt hatte, verzichtete Jahn gänzlich. Einzig aus der Praxis heraus, durch Probieren und Zufall, wurde der Übungsstoff gewonnen. Jahn wollte das Turnen zur deutschen Volkssache machen und unterscheidet sich dadurch wesentlich von GutsMuths, der es auf den Kreis der Schule beschränkte. In Jahns Sinne entstanden denn auch, während die Schulen noch ohne Turnunterricht blieben, in vielen deutschen Städten Turnplätze; namentlich wurde das Turnen unter den Studenten beliebt. Aber schon seit 1815 erhoben auch die Feinde des Turnens ihre Stimme, und in der bald darauf eintretenden politischen Reaktion kam es endlich so weit, daß die Turnplätze auf Befehl der Regierungen geschlossen wurden. Jahn selbst wurde beschuldigt, an demagogischen Umtrieben teilgenommen zu haben, und im Sommer 1819 verhaftet. Seitdem turnte man hie und da nur noch im Stillen. Doch durfte in Württemberg schon 1821 eine öffentliche Turnanstalt errichtet werden, in bayrischen Schulen fing man seit 1827 wieder an zu turnen, und in Berlin genehmigte es die Polizei seit 1828, daß Privatunterricht im Turnen auch an Mädchen erteilt wurde. Diese Wiederanfänge des Turnens knüpfen sich an die Namen Klumpp, Maßmann und Eiselen.

Den kräftigsten Anstoß zur allgemeinen Wiedereinführung des Turnens gab übrigens die Schrift des Arztes Lorinzer: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ (Berlin 1836). Als Resultat des Streites, der sich über diese Schrift erhob, darf man es ansehen, daß schon 1837 im Königreich Sachsen das Turnen an den höheren Schulen eingeführt wurde, und daß im Jahre 1842 in einem Kabinettsbefehl Friedrich Wilhelms IV. von Preußen die Leibesübungen als „ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung“ bezeichnet wurden. Seitdem wurde das Turnen in allen Gymnasien, Realschulen, Seminaren, auch in vielen Stadtschulen eingeführt; endlich wurde es sogar als ein „integrierender Teil des Volksschulunterrichts“ bezeichnet (zuerst in Preußen 1862).

§ 5. Unterdessen hatte sich im Turnwesen ein wichtiger Umschwung vorbereitet und teilweise vollzogen. Jahn hatte gewollt, daß auf öffentlichen Turnplätzen Jünglinge und Knaben aus allen Lebensstellungen sich zu den Turnübungen zusammenfänden. Einen Unterschied zwischen dem Männerturnen, wie es heutzutage in den Turnvereinen gepflegt wird, und dem Schulturnen hatte er also nicht gemacht. Turnlehrer, wie Klumpp und Maßmann, hatten das letztere in der Zeit der Turnsperre im Sinne GutsMuths und Jahns, aber ohne schöpferische Kraft weitergebildet; endlich wurde es durch Spieß neu begründet.

Seit 1819 hatte das Turnwesen eine Richtung auf das Akrobatische genommen. Im Gegensatz hierzu legte Spieß den Hauptwert auf das Einfache und Natürliche, als die Grundlage des Turnens. Er bildete die Freiübungen zu einer in sich abgeschlossenen Art von Turnübungen aus und nannte sie so, „weil es die Übungen sind, welche frei von Geräten, in Zuständen, welche die freieste Thätigkeit zulassen, den Leib des Turners frei machen sollen". Diese Freiübungen und einen Teil der Gerätübungen machte er zu Gemeinübungen oder Ordnungsübungen, bei welchen „die zu einer Ordnung verbundene Mehrzahl in größerer Gebundenheit als ein Ganzes übt" (Massenübung im Gegensatz der Einzelübung). In weiterer Ausgestaltung wurden diese Ordnungsübungen zu Reigen, und indem Spieß die Turner dazu singen ließ, zu Liedereigen. Durch die Erfindung der Ordnungsübungen und die Bezeichnung einfacher und passender Gerätübungen wurde das Mädchenturnen ermöglicht, für dessen allgemeine Einführung Spieß mit That und Wort eintrat.

Auch schriftstellerisch ist Spieß sehr thätig gewesen. In seinem Hauptwerke „Die Lehre von der Turnkunst" (4 Tle. Basel 1840—1846) behandelte er das Turnen vom theoretischen Standpunkte aus, während er in seinem „Turnbuch für Schulen" (2 Tle. Basel 1847 u. 1851) Anweisung für die praktische Ausübung des Turnens gab. Der erste Teil des letztgenannten Werkes enthält die Übungen für die Altersstufe vom sechsten bis zehnten, der zweite die Übungen für die Altersstufe vom zehnten bis sechzehnten Lebensjahre. Als „epochemachend" aber wird eine von Spieß verfaßte kleinere Schrift bezeichnet: „Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung" (Basel 1842).

Probe aus Spieß, Gedanken.

Soll durch das Turnwesen auf eine sichere Art ein durchgreifender und andauernder Erfolg bezweckt werden, so muß der Staat selbst die Führung übernehmen, die Richtung und Ausdehnung bestimmen, die nötigen Mittel bestreiten helfen.

Es ist nichts sachgemäßer, als daß auch das Turnen, wie jeder andere Lehrgegenstand, schulgemäßen und stufenmäßigen Unterrichts bedarf. Unverkennbar ist, daß besonders auch das Turnen am besten in gesellschaftlichem Vereine der Jugend gedeiht; namentlich wenn das Schulleben auch auf das Turnen seine wohlthuenden Beziehungen ausdehnt, seinen Einfluß eines gleichgeordneten Unterrichts auf dieses ausübt. Bringt ja umgekehrt eine turnerische

Ausbildung der Jugend in die ganze Schule heilsame Frische und Belebung. Es übernehme darum die Schule auch diesen Zweck der Erziehung. Die Trennung dieses Erziehungszweiges von seinem natürlichen Verbande zieht die nachteiligsten Folgen nach sich.

Wie jeder Lehrgegenstand erst in seine einfachsten Bestandteile zerlegt, übersichtlich geordnet und für den Unterricht in der Schule vorbereitet werden muß, wenn der Lehrer denselben mit Erfolg lehren soll, so muß notwendig auch das Turnen, nach seinen inneren Gesetzen zergliedert und geordnet, zur Betreibung in der Schule vorbereitet werden. Es ist jeder Altersstufe ihr bestimmter Kreis von Übungen zuzuweisen, und zwar solche Übungen, welche, die Gesamtheit der Schüler berücksichtigend, das Maß ihrer Kraft nicht übersteigen und die beim Unterrichte gestellten Leistungen, wenn sie gefordert werden, im Unterrichtsplane rechtfertigen.

Eine weitere Rücksicht bei Bearbeitung der Turnkunst für die Schule ist, daß bei Abfassung wohl zu prüfender Leitfäden die verschiedenen Gattungen von Schulen eine wesentliche Beachtung und Unterscheidung nötig machen, daß der Lehrstoff in ein richtiges Verhältnis zu den übrigen Lehrgegenständen der besonderen Schule gebracht werde.

Hat die Schule einmal das Turnen in den Unterrichtsplan aufgenommen, und soll dasselbe mit erzieherischer Gründlichkeit in den Schulen betrieben werden, so wird es auch notwendig, daß für das Erziehungswesen herangebildete Lehrer den Turnunterricht übernehmen und nicht Leute, welche in keiner weiteren Berührung mit der Schule stehen. An den Elementarschulen, wo die Lehrer gewöhnlich Klassenlehrer sind, übernehme der jeweilige Lehrer einer Klasse auch den Turnunterricht derselben.

Das Turnen erfordert besondere Räume und Plätze; und da dasselbe unausgesetzt das ganze Jahr hindurch als Schulunterricht betrieben werden muß, so ist es erklärlich, daß ein gedecktes und geschlossenes Turnhaus und ein im Freien angebrachter Turnplatz unentbehrlich sind. Am zweckmäßigsten ist es, wenn beide Räume unmittelbar mit der Schule verbunden sind.

In Elementarklassen ist es erforderlich, daß täglich eine Stunde geturnt werde, eine jede Klasse abgesondert unter ihrem Klassenlehrer.

Die Prüfungen im Turnen sollen mit maßgebend sein bei Versetzung der Schüler in höhere Klassen, weil Gleichgewicht in geistiger und leiblicher Entwicklung zu fordern ist. Die Schule hat dafür zu sorgen, daß das Geistige, was sie lehrt, auch leiblich verarbeitet, das Leibliche, was sie erzieht, geistig verarbeitet werde.

Wesentliche Bedingung ist, wenn Lehrer an Schulen zugleich mit Erfolg den Turnunterricht übernehmen sollen, daß sich dieselben in der Kenntnis der inneren Gesetze der Turnkunst eine hinreichende Einsicht verschaffen, daß sie selbst eine freie Fertigkeit in deren Anwendung erwerben und mit erzieherischem Geschick und Geist den Unterricht beleben und nach den Gesetzen der Heilkunde und den Forderungen des schönen Geschmacks zu leiten verstehen. Die verschiedenen Bildungsanstalten für Lehrer werden darum das Turnen, gleichwie die Schule, in ihren Unterrichtsplan aufzunehmen haben.

Wenn das Turnen mit dem ganzen Schulleben unserer Jugend aufwächst und großgezogen wird, dann ist es an seinem Orte, für das reifere Alter, und zwar auch für die Jungfrauen, Anstalten zu haben, in welchen das in der Schule Gelernte fortgeübt werden kann.

§ 6. Fast sechzig Jahre sind nach dem Erscheinen dieses Schriftchens dahingegangen, und es läßt sich nicht leugnen, daß wir mit dem Turnen als Unterrichtsgegenstand, wie es Spieß im Sinne hatte, ein gutes Stück vorwärts gekommen sind. In dieser Zeit ist auch ein fremder Eindringling, welcher die seit GutsMuths erstrebte Entwicklung des deutschen Turnens erheblich störte, glücklich beseitigt, nämlich das schwedische Turnen. Der Erfinder des letzteren ist Ling. Von dem Studium der Anatomie und Physiologie ausgehend, wollte Ling die einzelnen Muskelgruppen des Körpers methodisch der Reihe nach üben und dadurch den Körper im ganzen ausbilden. Sein System wurde in Preußen durch die Bemühungen Rothsteins, welcher der 1851 gegründeten Central-Turnanstalt vorstand, beliebt. Aber man fand bald, daß Ling weder Anatom noch Physiolog sei, daß seine Ansicht über die Ausbildung der einzelnen Muskelgruppen irrtümlich und sein ganzer Turnbetrieb höchst langweilig sei. 1863 trat an Rothsteins Stelle der damalige Hauptmann Stocken. Derselbe blieb an der Anstalt bis 1869 und war mit den in gleichem Sinne arbeitenden Civillehrern Euler und Eckler bemüht, eine Vermittlung der immerhin bestehenden Gegensätze zu bewirken. Im Herbste 1877 wurde die Civilabteilung von der Central-Turnanstalt getrennt und als selbständige Anstalt unter der Bezeichnung „Königliche Turnlehrer-Bildungsanstalt" eingerichtet, deren Unterrichtsdirigent Professor Dr. Euler wurde. Für die Entwicklung des Turnunterrichts in Dresden ist besonders Kloss, in Leipzig Lion, in Chemnitz Zettler, in Hessen-Darmstadt Spieß, in Frankfurt a. M. Ravenstein, in Baden Maul von Bedeutung gewesen. Neben ihnen giebt es eine Menge hervorragender Lehrer und Schriftsteller.

§ 7. Eine fast einsame Stellung unter den Turnern der jüngsten Vergangenheit nahm H. O. Jäger, Hauptlehrer an der Turnlehrer-Bildungsanstalt in Stuttgart, ein. Von dem Gedanken ausgehend, daß der Turnunterricht namentlich als Vorschule für den künftigen Vaterlandsverteidiger zu betrachten sei, läßt er seine Ordnungs- und Gelenkübungen bei straffer militärischer Haltung vielfach unter Belastung der Turner mit eisernen Stäben ausführen. Diese Stabübungen hat er zu großer und beachtenswerter Mannigfaltigkeit durchgebildet. Im übrigen pflegt er, unter gänzlicher Verwerfung des Geräteturnens wenigstens bei den jüngeren Schülern, die von ihm so genannten Hauptübungen, die im Laufen, Springen, Weitwurf, Zielwurf und Ringen bestehen. Auch seine Turnsprache ist ungewöhnlich. Der Sturm, welcher sich seinerzeit gegen die Neuerungen Jägers erhob, hat sich gegenwärtig gelegt; seine Stabübungen haben, wenn auch modifiziert, mehr und mehr Eingang in weiteren Kreisen gefunden; das württembergische Turnen, auf welches Jäger großen Einfluß gehabt hat, erfreut sich wenigstens bei Unparteiischen

der Anerkennung, die es in der That verdient. Jägers hier zu nennende Hauptwerke sind die „Turnschule für die Jugend“ (Leipzig 1864) und die „Neue Turnschule“ (Stuttgart 1876). In letzterer sucht Jäger auch den „Übungen an Geräten“ gerecht zu werden.

§ 8. Eine schöne Anregung in weiten Kreisen hat das Turnwesen 1882 durch einen Erlaß des ehemaligen Königl. preuß. Ministers der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten Dr. v. Goßler erhalten. Nachdem in diesem Erlaß die Bedeutung des Turnplatzes als eines Spielplatzes für die Jugend und die Bedeutung des Spieles selber hervorgehoben worden, wird die Aufgabe der Schule betreffs des Spieles folgendermaßen angegeben:

Die Schule muß das Spiel als eine für Körper und Geist, für Herz und Gemüt gleich heilsame Lebensäußerung der Jugend mit dem Zuwachse an leiblicher Kraft und Gewandtheit und mit ethischen Wirkungen, die es in seinem Gefolge hat, in ihre Pflege nehmen und zwar nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise.

Zum Schluß des Erlasses werden auch gemeinschaftliche Spaziergänge, Ausflüge, Turnfahrten, das Schwimmen und der Eislauf empfohlen.

Tausend fleißige Federn haben sich in wissenschaftlichen Werken und hinab bis im Lokalblättchen geregt, um die Gedanken und Forderungen jenes Erlasses weiter zu tragen, weiter zu erläutern, weiter zu begründen, und manche erfreuliche Wirkung desselben ist in Stadt und Land zu sehen.

Litteratur.

Leitfäden, wie Spieß sie wünschte, sind seitdem in großer Zahl erschienen. In den preußischen Volksschulen ist der Unterricht nach dem „Neuen Leitfaden für den Turnunterricht“ zu erteilen. Überhaupt ist die turnerische Litteratur durch viele und tüchtige Werke vertreten. Wir nennen: Angerstein, Theoretisches Handbuch für Turner. Halle 1870; Kloss, Anleitung zur Erteilung des Turnunterrichts. 2. Aufl. Dresden 1873; Hausmann, Das Turnen in der Volksschule. 4. Aufl. Weimar 1882; Marx, Das Knabenturnen in der Schule. 5. Aufl. Bensheim 1896; Niggeler, Turnschule. 2 Tle. 8. bezw. 5. Aufl. Zürich 1877 u. 1888; Schettler-Zettler, Turnschule. 3 Tle. 3.—7. Aufl. Leipzig 1895 u. 1898; Möller, Der Vorturner. Leipzig 1897; derselbe, Das Keulenschwingen. Leipzig 1899; Lion, Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. 7. Aufl. Bremen 1888; derselbe, Bemerkungen über Turnunterricht. 4. Aufl. Leipzig 1888; Schnell, Die volkstümlichen Übungen des Turnens. Leipzig 1897; derselbe, Die Übungen des Laufens, Springens und Werfens im Schulturnen. Leipzig 1898; Brendicke, Grundriß zur Geschichte der Leibesübungen. Köthen 1882. Als sehr verdienstliche Arbeiten sind schließlich zu nennen: Euler, Geschichte des Turnunterrichts (in Kehrs Geschichte der Methodik. 2. Aufl. V. Bd. Gotha 1891); derselbe, Encyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens. 3 Bde. Wien 1893—1896.

Von den aus Anlaß des in § 8 genannten Erlasses erschienenen Büchern sind für die Schule wichtig: GutsMuths, Spiele zur Übung und Erholung des

Körpers und Geistes. 8. Aufl. von Lion. Hof 1893; Kupfermann, Turnunterricht und Jugendspiel. Breslau 1884; Eitner, Die Jugendspiele. 8. Aufl. Leipzig 1893; Hermann, Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. 3. Aufl. Leipzig 1897; Raydt, Das Bewegungsspiel. Leipzig 1897; Zettler, Die Bewegungsspiele. Wien 1893; v. Woikowsky, Das Bewegungsspiel in der Volkshygiene und Volkserziehung. Leipzig 1895; Hueppe, Volksgesundung durch Jugendspiele. Leipzig 1898; Lorenz, Wehrkraft und Jugenderziehung. Leipzig 1899; F. A. Schmidt, Die Leibesübungen nach ihrem körperlichen Übungswert dargestellt. Leipzig 1893; derselbe, Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen bei Volks- und Jugendfesten. 2. Aufl. Leipzig 1900; Schnell, Handbuch der Ballspiele. Leipzig 1899; Witte, Die wichtigsten Schwünge des deutschen Ringens. Leipzig 1894; Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, herausgeg. von Schenckendorff u. Schmidt. Leipzig seit 1892; Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel, herausgeg. von Schnell u. Wickenhagen. Leipzig seit 1892.

Neuntes Kapitel.

Der Unterricht in den Handarbeiten.

§ 1. Verschiedene hervorragende Pädagogen haben schon in früherer Zeit der Handarbeit für Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts Wert und Bedeutung zugeschrieben. Comenius weist darauf hin in dem „Informatorium der Mutterschule", in der „Großen Unterrichtslehre" und in andern seiner Schriften. Locke empfiehlt seinem Zöglinge, daß er in der Stadt ein Handwerk erlerne, auf dem Lande Gartenbau und Landwirtschaft treibe. August Hermann Francke ist jedoch der erste Pädagoge Deutschlands, welcher in seinen Unterrichtsanstalten Knaben und Mädchen mit Handarbeiten beschäftigte. Er ließ stricken, spinnen, Wolle krempen, Holz sägen, drechseln, Glas schleifen, in Kupfer stechen und Papparbeiten verrichten. Zum Stricken wurden selbst die Waisenknaben angehalten (I. Tl. S. 73), und zwar noch bis ins vergangene Jahrhundert. Drechseln, Glasschleifen, Kupferstechen und Papparbeiten betrachtete Francke unter dem Gesichtspunkte der Erholung. Für die Arbeiten waren Werkstätten eingerichtet, Handwerksmeister erteilten den Unterricht.

Hecker verpflanzte sie in die von ihm gegründete Berliner Realschule und vermehrte sie durch Lackieren u. dgl. Die frische Begeisterung, die Hecker in Halle für das Schulwesen gewonnen hatte, ließ ihn an eine Art Universalschule denken; jeder Schüler durfte die Fächer, in denen er sich ausbilden wollte, selbst wählen.

Wieder in anderm Sinne verlangte Rousseau, daß Emil ein Handwerk, und zwar das Tischlerhandwerk lernen solle. Emil sollte unabhängig sein von seinem Vermögen, unabhängig von andern Menschen.

GutsMuths billigte diesen Beweggrund, ordnete aber die Handarbeiten seinen gymnastischen Übungen ein und empfahl die Arbeiten des Tischlers, Drechslers, Buchbinders, Korbmachers und ganz vorzüglich den Gartenbau. Ein Schüler Salzmanns (Blasche) verfaßte die noch jetzt lesenswerte Schrift „Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung".

Ebenfalls sehr verschiedene Handarbeiten, nämlich Feldarbeiten und weibliche Handarbeiten aller Art führte Pestalozzi in Neuhof und Stanz ein; doch leiteten ihn dabei, wie wir schon wissen, andere als die bisher aufgestellten Gesichtspunkte (I. Tl. S. 122. 130). In Pestalozzis mißglückten Versuchen liegt der Anfang der „Industrieschulen". Seinem Vorbilde folgte Fellenberg mit der Einrichtung einer Armenschule in Hofwyl. Diese Anstalt, welche die Kosten ihrer Erhaltung möglichst selbst decken und die Kinder zu geschickten und selbständigen Handarbeitern heranbilden sollte, gedieh unter Wehrlis Beihilfe vortrefflich. Nach ihrem Muster wurden dann ähnliche Anstalten gegründet (Wehrli-Schulen), und es wurde die hier verfolgte Idee in dem bekannten Rauhen Hause, in den Kinderrettungsanstalten Württembergs, in der Pestalozzi-Stiftung bei Berlin in Anwendung gebracht.

Alle diese Anstalten sind Armenanstalten und geschlossene Institute. Man hat aber auch den Versuch gemacht, die Industrie in die allgemeine Volksschule einzuführen oder wenigstens eine Industrieschule neben jede Volksschule zu stellen. Ersteres ist in Belgien geschehen, wo die Mädchen den größten Teil des Tages zu weiblichen Handarbeiten angehalten und zwischendurch sowie abends auch in den gewöhnlichen Schulfächern unterrichtet werden. Letzteres ist in Württemberg häufig. Ohne daß ein eigentlicher obrigkeitlicher Zwang besteht, werden hier neben dem Schulunterricht Handarbeiten aller Art vorgenommen.

Besonderes Verdienst auf diesem Gebiete erwarb sich der Dechant Kindermann (1740—1801) zu Kaplitz in Böhmen (vgl. I. Tl. Fußnote a. S. 87), welcher mit dem Schulunterrichte den Industrieunterricht verband und dadurch der Begründer der Industrie- und Arbeitsschulen wurde. In acht Jahren hatte Böhmen 200 solcher Schulen. In gleicher Weise verfuhr Pastor Wagemann in Göttingen. Durch Kabinettsorder vom 19. August 1799 bezeichnete Friedrich Wilhelm III. die Verbindung der Industrieschulen mit den Volksschulen für wünschenswert und schrieb sie zunächst für die Garnisonschulen vor. Man unterwies die Jugend beiderlei Geschlechts im Spinnen, Stricken, in Holz- und Gartenarbeiten 2c. Am erfolgreichsten wirkte in diesem Sinne der Herzog Peter von Holstein-Oldenburg. Durch ihn entstanden 1. Spinn-, Näh- und Strickschulen für Mädchen, 2. Klüterschulen*) für Knaben und 3. Gartenschulen für Knaben und Mädchen. Jetzt sind sie bis auf wenige Überreste eingegangen.

Auch der für Pestalozzis Bestrebungen begeisterte Philosoph Fichte bezeichnet es in seinen „Reden an die deutsche Nation" (10. Rede.

*) „Klütern" nennt man in Holstein das Arbeiten in Holz.

Reclams Ausg. S. 156) als ein Haupterfordernis der neuen Nationalerziehung, daß in ihr Lernen und Arbeiten vereinigt sei, teils aus Sparsamkeitsrücksichten, teils darum, „weil alle, die bloß durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgehen, zu den arbeitenden Ständen bestimmt sind, und zu deren Erziehung die Bildung zum tüchtigen Arbeiter ohne Zweifel gehört; besonders aber darum, weil das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigene Kraft werde durch die Welt bringen können und für seinen Unterhalt keiner fremden Wohlthätigkeit bedürfe, zur persönlichen Selbständigkeit des Menschen gehört und die sittliche weit mehr, als man bis jetzt zu glauben scheint, bedingt".*)

Günstige Erfolge haben diese Veranstaltungen in der Regel nicht gehabt. Dennoch hat man in dem Gefühle des gestörten Gleichgewichts zwischen Wissen und Können, in dem Gefühle, daß die Schule zu sehr „Lernschule" sei, ihr seit dem Anfang der fünfziger Jahre die Aufgabe stellen wollen: „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit"; und seit dem Anfange der siebziger Jahre ist die Sache dem Nachdenken der deutschen Erzieher wieder nahegelegt worden infolge der Bemühungen und Schriften des früheren dänischen Rittmeisters Clauson-Kaas in Kopenhagen (Die Arbeitsschule neben der Lernschule und der häusliche Gewerbefleiß. Berlin 1886). Diesem Manne kommt es vor allem auf Erweckung des „Hausfleißes" an. Die Jugend, zumal auf dem Lande, soll zu solchen mechanischen Arbeiten angeleitet werden, welche geeignet sind, die langen Winterabende und sonstigen freien Zeiten der ländlichen Bevölkerung in wirtschaftlicher und sittlicher Beziehung nützlich auszufüllen. Bereits in allen drei nordischen Staaten besteht eine stattliche Anzahl von „Hausfleißvereinen" oder „Hausfleißgesellschaften", eine Menge von „Lern- und Arbeitsschulen" und auch einige Seminare zur Bildung von Lehrern für den betreffenden Unterricht.**) Es ist sehr zu wünschen, daß die deutschen Lehrer von diesen Bestrebungen Kenntnis nehmen; noch mehr, daß unter den Landlehrern, welche Uhren und Positive, Aquarien und Terrarien, Lunarien und Stellarien machen, sich da und dort einer finden möchte, welcher bereit wäre, einen praktischen Versuch zu wagen. Wo die Sache bereits besteht, werden die Knaben mit Laubsägearbeiten, Bürstenbinderei, Holz- und Buchbinderarbeiten beschäftigt.

Je mehr aber unsere Zeit mit ihrer Richtung auf das Materielle geneigt ist, der „Erziehung zur Arbeit" nachzustreben, desto mehr werden wir uns folgende Pnnkte gegenwärtig halten müssen: 1. Die Volksschule kann den Kreis ihrer ohnehin schon zahlreichen Unterrichtsgegenstände nicht durch solche Fächer vergrößern, deren Bildungswert nicht außer allem Zweifel steht (vgl. II. Tl. S. 83 ff.). 2. Insbesondere für

*) Der ganze über die Arbeit handelnde Abschnitt der zehnten Rede kann der Privatlektüre zugewiesen werden.

**) Neben Clauson-Kaas darf seiner Schriften wegen E. Schwab genannt werden („Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule"; „Vortrag über Schulwerkstätten"; „Die österreichische Musterschule für Landgemeinden"; „Der Schulgarten").

Aneignung von Fertigkeiten, die einer bestimmten Berufsbildung angehören, hat sie weder Zeit noch Kraft. 3. Es ist im Hinblick auf unsere Zeit und noch mehr im Hinblick auf die Kindesnatur bedenklich, schon den Sinn der Kinder auf Erwerb und Geschäft zu richten. 4. Es ist ein Vergehen an der ganzen Menschheit, wenn den Kindern die Zeit zum Spiel verkürzt wird, wenn schon sie mit verdienen helfen sollen, und sei es auch nur einen Teil ihres eigenen Unterhaltes. Eine Arbeit, die nicht zugleich erziehende Bedeutung hat, ist ein Mißbrauch des Kindes (Beschäftigung in Fabriken).

Bevor wir die Bestrebungen, die sich ausschließlich der Handarbeit für Knaben zugewendet haben, weiter verfolgen, fassen wir zunächst den weiblichen Handarbeitsunterricht ins Auge, welcher inzwischen zu einem vorläufigen Abschluß gelangt ist.

§ 2. Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. — Mit der Überzeugung von dem Nutzen dieses Unterrichts hatte sich auch allmählich der Gedanke Bahn gebrochen, daß derselbe in den Schulunterricht aufzunehmen sei. Die in diesem Sinne erlassene Kabinettsorder Friedrich Wilhelms III. sowie die Veranstaltungen des Herzogs Peter von Holstein-Oldenburg haben wir bereits kennen gelernt. In dem General-Landschulreglement für die niederen Schulen der Provinz Schlesien von 1801 wird die Einrichtung von Industrieschulen, in welchen den Kindern, besonders den Mädchen, Spinnen, Stricken und Nähen gelehrt werden sollte, vorgeschrieben (unter Nr. 58). Der Unterrichtsentwurf vom Jahre 1817 enthielt in § 10 die Bestimmung, daß in allen Mädchenschulen ohne Ausnahme in weiblichen Arbeiten Unterricht erteilt werden sollte. Der Entwurf gelangte jedoch nicht zur Annahme, und die Durchführung dieser Bestimmung wurde nicht einmal von den bekannten Regulativen aufgenommen. Erst die Allgemeinen Bestimmungen von 1872 haben die weiblichen Handarbeiten unter die obligatorischen Gegenstände des Volksschulunterrichts aufgenommen. Die Schweiz war schon 1835, Österreich 1869 damit vorangegangen, in den Niederlanden folgte man 1878, in Belgien 1879, in Frankreich 1882.

Die Allgemeinen Bestimmungen schreiben vor: „Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten wird, wenn thunlich, schon von der Mittelstufe an in wöchentlich zwei Stunden erteilt."

Über die Erteilung des Unterrichts spricht sich die nachfolgende „Instruktion für die Erteilung des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten"*) aus:

1. **Die Lehrerin, welche in jeder Stunde höchstens vierzig Mädchen zu leiten hat, hat sich vor allen Dingen der Aufrechterhaltung einer guten Disziplin zu befleißigen.**

2. **Die Schülerinnen sind im Lehrzimmer so zu verteilen bezw. die Subsellien in der Art für die Lektion zu ordnen, daß die Lehrerin mit Leichtigkeit zu jeder Schülerin treten kann.**

*) Centralblatt f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen 1874. Nr. 215.

3. Mit aller Strenge hat die Lehrerin bei den Mädchen auf Sauberkeit sowie darauf zu halten, daß die der Schule gehörenden Materialien in gutem Zustande verbleiben.

4. Sämtliche Mädchen müssen in jeder Stunde gleichmäßig beschäftigt werden. Hat die Lehrerin in derselben Stunde mehrere Abteilungen gleichzeitig zu unterweisen, so wird sie sich aus den älteren und geübteren Schülerinnen Gehilfinnen heranzubilden bemüht sein. Jedenfalls sind dieselben behufs rascherer Verteilung der Arbeiten beim Beginn der Lektionen und behufs Einsammlung derselben am Schlusse in geordneter Weise heranzuziehen.

5. Da der Unterricht auf der Mittelstufe, also etwa mit dem vollendeten achten oder neunten Lebensjahre der Mädchen beginnt, so wird sich derselbe auf fünf oder sechs Schuljahre füglich in der folgenden Weise verteilen können:

1. Jahr: Die Anfänge des Strickens.
2. " Strumpfstricken, die Anfänge des Nähens.
3. " Erlernung der verschiedenen Nähte und des Flickens.
4. " Wäschenähen (leichtere Arbeiten) und Erlernung des Wäschezeichnens.
5. " Wäschenähen und Erlernung des Stopfens.
6. " Wäschenähen (schwierigere Arbeiten) und Erlernung des Zuschneidens von Weißzeug.

Es versteht sich von selbst, daß das früher Gelernte, z. B. das Strumpfstricken, auch auf späteren Stufen zeitweise geübt werden kann.

6. Der Unterricht ist möglichst klassenmäßig, d. h. so zu erteilen, daß alle Mädchen derselben Abteilung möglichst gleichmäßig weitergeführt werden.

7. Zu dem Ende ist erforderlich, daß die Lehrerin den Kindern nicht bloß zeigt, was sie thun und wie sie es thun sollen, sondern daß sie ihnen dies auch mit bestimmten Worten sagt, und daß auch die Kinder sich über das von ihnen zu Vollbringende aussprechen lernen.

8. Der Fortschritt muß namentlich in den Anfängen ein möglichst langsamer sein, damit auch die schwächeren Kinder bei regem Fleiße mit fortzukommen im stande sind.

9. Jeder Unterrichtszweig muß wiederum in kleinere Stufen gegliedert werden. Als Hilfsmittel hierfür zum Gebrauche der Lehrerin empfehlen wir:

Merget, Anweisung, die notwendigsten weiblichen Handarbeiten schulgerecht anzufertigen. Berlin 1861. (Preis 60 Pf.)

Amalie Matthias, Die Nadelarbeit für den Hausbedarf. 2. Aufl. Berlin 1873. (Preis 1,50 Mk.)

Rosalie Schallenfeld, Der Handarbeitsunterricht in Schulen. 2. Auflage. Frankfurt a. M. 1868. (Preis 1 Mk.)

Hory, Der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs. Stuttgart 1872. (Preis 75 Pf.)

10. Andere Arten von weiblichen Handarbeiten als die im § 5 genannten, z. B. das Häkeln, das Sticken ꝛc., sind bis auf weiteres von dem eigentlichen Schulunterrichte ausgeschlossen.

§ 3. Der Handfertigkeitsunterricht für Knaben. — Zu Gunsten des sog. Handfertigkeitsunterrichtes ist seit einigen Jahrzehnten eine lebhafte Bewegung im Gange, die durch den bereits erwähnten dänischen Rittmeister Clauson-Kaas angeregt worden ist. Seine Idee der Förderung des Hausfleißes fand zwar einerseits in pädagogischen Kreisen vielen Widerspruch, andererseits aber auch zahlreiche Anhänger und Förderer. Zu den hervorragendsten und werkthätigsten derselben gehören der Superintendent Rhaydt in Lingen und der Stadtrat von Schenckendorff*) in Görlitz. Auf Anregung des letzteren sandte der preußische Unterrichtsminister 1880 eine Kommission nach Dänemark und Schweden zur Prüfung der Erfolge und der Methode der dortigen Haus- und Handfleißbestrebungen. Clauson-Kaas und von Schenckendorff gehörten dieser Kommission an. Diese kam zu dem Ergebnis, „daß auch ferner die Einrichtung vom Handarbeitsunterricht am besten der wohlwollenden Vereinsthätigkeit überlassen bleibe, jedenfalls aber derselben nichts von den bisher bewährten Ansprüchen der preußischen Schulverwaltung an die eigentliche Lernschule geopfert werden könne". Für die Sache wirkte fortgesetzt von Schenckendorff in unermüdlicher Thätigkeit. In zahlreichen Städten Deutschlands wurden Vereine gegründet, und man arbeitete emsig daran, über Ziel und Methode dieses Unterrichts zu größerer Klarheit zu gelangen. Noch gingen die Bestrebungen in ihren Richtungen teilweise aus einander. Einverstanden war man über die gesundheitlichen Vorteile des Unterrichts sowie darüber, daß mittels desselben eine mehr harmonische Ausbildung von Geist und Körper anzustreben und zu erzielen sei. Dagegen waren die Ansichten in Bezug auf die näheren oder entfernteren, direkten oder indirekten Zwecke, die der Arbeitsunterricht verfolgen solle, und die dadurch beeinflußten praktischen Versuche gespalten.

Die eine Gruppe stellte den Nützlichkeitsstandpunkt voran und wollte mit Clauson-Kaas den Handfertigkeitsunterricht in den Dienst des Hausfleißes und der Hausindustrie gestellt haben. Die zweite Gruppe erachtete es für einen ausreichenden Gewinn, „wenn nur überhaupt die Jugend zu größerer technischer Geschicklichkeit erzogen werde; sie hatte dabei die Hebung des Handwerks und speziell auch des Kunstgewerbes im Auge". Der dritten Gruppe war der Arbeitsunterricht „eine Ergänzung des herkömmlichen Lernunterrichts — nicht bloß in der Hinsicht,

*) E. G. Theodor v. Schenckendorff, Stadtrat in Görlitz und Mitglied des Hauses der Abgeordneten, wurde am 21. Mai 1837 zu Soldin in der Neumark geboren, war Offizier, trat in den Reichstelegraphendienst, nahm 1876 gesundheitshalber als Telegraphendirektionsrat in Halle a. S. seinen Abschied und siedelte nach Görlitz über. In seiner öffentlichen Thätigkeit hat er sich vorwiegend den Fragen der Erziehung gewidmet. Seit 1883 betreibt er auch in Gemeinschaft mit dem Gymnasialdirektor Eitner die Förderung und Ausbreitung der Jugendspiele. Über den Handfertigkeitsunterricht hat er folgende Schriften verfaßt: „Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule". Breslau 1880; „Durch welche Mittel kann zur Verminderung der Verbrechen und Vergehen beigetragen werden?" Görlitz 1881; „Der Arbeitsunterricht auf dem Lande". Görlitz 1891.

daß er eine von diesem vernachlässigte Seite der Bildung, die körperlich technische, zu Ehren bringen sollte, sondern gleichzeitig auch so, daß er dem Lernunterrichte selbst Hilfsmittel darbieten (wissenschaftliche Apparate und Anschauungsmittel für Geometrie, Physik, Chemie, Geographie 2c.) und sich so gewissermaßen in dessen Dienst stellen sollte".

Im Jahre 1886 wurde der „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit" gegründet. Vorsitzender desselben ist zur Zeit von Schenckendorff. In jährlichen Versammlungen an verschiedenen Orten (1887 in Magdeburg, 1889 in Hamburg, 1890 in Straßburg, 1892 in Frankfurt a. M., 1893 in Darmstadt 2c.) werden von dem Verein wichtige den Handfertigkeitsunterricht betreffende Fragen erörtert, und es ist zu erwarten, daß durch den persönlichen Ideenaustausch die verschiedenen Ansichten sich allmählich mehr abklären, einander nähern oder auch zusammenfinden werden. Allgemein wird von den Vertretern des Vereins die erziehliche Aufgabe in den Vordergrund gestellt. In Leipzig wurde am 1. Juli 1887 ein unter Leitung des Oberlehrers Dr. Götze († 1899) stehendes, von der sächsischen Regierung und der Stadt Leipzig unterstütztes Seminar eröffnet, in welchem während der Sommermonate Lehrer für Knaben-Handarbeitsunterricht ausgebildet werden. Auch an deutschen Lehrerseminaren (Dresden, Osnabrück u. a.) ist Gelegenheit zur Befähigung für diesen Nebenunterricht geboten. In allen Schichten der Bevölkerung hat der Knaben-Handfertigkeitsunterricht Freunde gefunden, und an vielen Orten sind Arbeitsstätten eingerichtet worden. Außerhalb Deutschlands, in den nordischen Reichen, in den russischen Ostseeländern, Österreich-Ungarn, der Schweiz, Belgien, Holland, England, Bulgarien, Italien, Frankreich und Nordamerika, hat der Handfertigkeitsunterricht bedeutende, zum Teil erheblichere Erfolge als in Deutschland aufzuweisen.

Beachtenswert ist das günstige Urteil, welches in Preußen der Minister des Innern in einem Erlasse vom 25. September 1888 ausgesprochen hat. Er sagt:

Die auf diesem Gebiete bereits gemachten Erfahrungen haben den Beweis geliefert, daß der Handfertigkeitsunterricht durch die Anleitung zur praktischen Arbeit ein sehr wirksames Hilfsmittel der Erziehung, insbesondere in öffentlichen Erziehungs- und Besserungsanstalten werden kann. Es sind bereits an vielen Orten Vereine zu seiner allgemeinen Einführung zusammengetreten, Schülerwerkstätten errichtet und Kurse zur Ausbildung von Handarbeitslehrern abgehalten worden. Auch ich erachte den Handfertigkeitsunterricht für einen Gegenstand, der in Anbetracht seiner Nutzbarkeit die Unterstützung der Behörden verdient, und ich habe deshalb seine Einführung in die neuerdings gegründete staatliche Erziehungs- und Besserungsanstalt zu Wabern angeordnet. Es ist mir wünschenswert, daß er nicht nur in andern ähnlichen Anstalten, Waisenhäusern, Blindenanstalten 2c., sondern auch in Privatkreisen gleichfalls Eingang finde, und ich nehme zu diesem Behuf Eurer Hochwohlgeboren rege Mitwirkung ergebenst in Anspruch, indem ich die Erwartung ausspreche, daß der Erfolg der in erfreulichem Fortschritte begriffenen Bestrebungen des Vereins, die, wie die im September v. und im August d. J. veranstalteten Kongresse

in Magdeburg und München ergeben haben, in weiten Kreisen Anerkennung finden, der Bedeutung entsprechen wird, welche ihnen im Interesse der allgemeinen Volkswohlfahrt beizumessen ist.

Die allgemeinen Ziele, welche der „Deutsche Verein für Knaben-Handarbeit" verfolgt, sind dargelegt in einem Artikel der „Allgemein unterrichtenden Mitteilungen des deutschen Vereins" (1890. Blatt I. S. 3), welcher nachstehend wiedergegeben wird.

Die Knaben-Handarbeit, was sie will, und was sie nicht will.

Die Handarbeit will in systematischer Weise die praktischen Anlagen und Kräfte im Knaben entwickeln, die die heutige Erziehung noch unentwickelt läßt. Sie will deshalb die Bildung des Menschen vervollständigen und steht, mit diesem leitenden Gesichtspunkt im Auge, auf dem erziehlichen Boden. Was sie über die individuelle Ausbildung hinaus in volkswirtschaftlicher und sozialer Hinsicht anstrebt, erscheint uns nur als Frucht aus dieser Saat. Daraus ergiebt sich von selbst, daß dieser erziehliche Handarbeitsunterricht auch in System und Methode den Anforderungen entsprechen muß, welche die Pädagogik an einen Unterrichtsgegenstand als solchen stellt.

Die bis jetzt zur Anwendung gebrachte Unterrichtsform ist zwar nach diesen Grundsätzen geordnet, aber selbstverständlich der Vervollkommnung fähig.

Einige kurze Erläuterungen dieser Grundanschauungen werden den Wert und die Bedeutung der Knaben-Handarbeit näher erkennen lassen.

Die systematische Handarbeit lenkt den Blick des Kindes arbeitend nach außen und bildet hiermit die Anschauung sowie das Denken und Urteilen an dieser Anschauung. Dadurch erhält der Geist, welcher heute mehr oder minder nur theoretisch geschult wird, weil unser Schulunterricht einseitig oder doch vorwiegend nur das Denken und Urteilen an der inneren Anschauung bildet, ein praktisches Gepräge; es bildet sich die praktische Intelligenz heran, der Geist bekommt sozusagen Hand und Fuß, und zugleich wird er durch Erfahrungswissen bereichert. Aber nicht allein der Geist, auch der Wille wird durch diese Handarbeit gebildet. Jedes Kind hat den lebendigen Trieb, zu schaffen und zu gestalten. Es will nicht nur geistig etwas in sich aufnehmen, sondern auch handelnd aus sich heraustreten und seine Kraft an körperlichen Gestalten üben. Dieser Trieb wird durch die erziehliche Handarbeit in geordnete Bahnen gebracht. Sie ist ferner ein äußerst wirksames Erziehungsmittel, indem sie die Lust zur Beschäftigung, den Sinn für Ordnung und für ein genaues und gutes Arbeiten fördert. Jede Abweichung davon kann dem Kinde durch den Augenschein sofort nachgewiesen werden. Die Handarbeit ist endlich auch gesundheitlich von hoher Bedeutung, denn sie setzt andere als die Kopforgane in Thätigkeit, schafft dadurch einen wohlthuenden Wechsel in der Beschäftigung, giebt dem Geiste einen Ruhepunkt und erfrischt ihn zu neuer Lernarbeit.

Bei allgemeinerer Einführung der Knaben-Handarbeit würden aber auch in volkswirtschaftlicher und sozialer Hinsicht wesentliche Vorteile erwachsen.

Die Hand bildet bei jeder wirtschaftlichen Arbeit das ausführende Organ. Wird dasselbe von früh ab systematisch geschult, und nicht erst wie heute vom vierzehnten Jahre ab, so wird dies Organ zweifellos für die Ausübung eines

handarbeitlichen Berufs auch geschickter werden. Zugleich gewöhnt sich das Kind von früh ab an körperliche Arbeit, während es heute oft eine Scheu vor dieser Arbeit aus der Schule ins Leben bringt. Im ganzen wird hiermit eine formale Vorbildung für alle handarbeitlichen Berufsarten geschaffen und das Interesse für dieselben geweckt. Neue Anlagen, Kräfte und Talente werden dem Volksleben zugeführt, das hiermit auf eine höhere Stufe der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit gelangen muß. Bei dem immer schwieriger werdenden Wettstreite der Völker auf wirtschaftlichem Gebiete muß Deutschland darauf bedacht sein, die im Volke vorhandenen technischen Kräfte auf das thunlichst höchste Maß der Ausbildung zu bringen. Fast neunzig Prozent unsers Volkes leben von der Arbeit der Hand und sind bei der wirtschaftlichen Arbeit beteiligt. So fällt der heutigen Erziehung aus allgemein volkswirtschaftlichen Gründen die nicht zurückzuweisende Aufgabe zu, für die technische Bildung der Hand Sorge zu tragen und die Lust zur Handarbeit zu wecken.

Die Handarbeit will endlich aber auch bessernd auf unsere sozialen Zustände einwirken. Heute sieht der in einem geistigen Beruf Stehende vielfach mit Geringschätzung auf den Handarbeiter herab. Hat aber jeder schon in seinen Jugendjahren selbst fleißig mit der Hand arbeiten gelernt, so weiß er diese Arbeit auch besser zu beurteilen und zu schätzen. Damit würde die Arbeit der Hand im Volke allgemein mehr zu Ehren kommen. Zugleich läge in dieser methodischen, früh beginnenden Anleitung zur Beschäftigung eine Erziehung des Volkes zur Arbeit. Auch das Haus gewönne wieder eine neue Anziehungskraft. Der Mann hat heute in seiner Jugend nichts gelernt, womit er sich in seiner Erholungszeit beschäftigen kann, ohne sich von neuem anzustrengen; so sucht er die Erholung jetzt vielfach außer dem Hause.

Das also will im ganzen genommen die erziehliche Knaben-Handarbeit: sie will die Erziehung vervollständigen und zugleich dringenden Bedürfnissen unserer Zeit in volkswirtschaftlicher und sozialer Hinsicht Rechnung tragen. Es sind somit praktisch-ideale, aus dem Zeitgeist hervorgegangene Ziele, welche die Knaben-Handarbeit im Auge hat.

Kaum ist es noch nötig, zu sagen, was die Handarbeit nicht will. Sie will weder für einen bestimmten Beruf vorbilden noch dem Handwerk Konkurrenz machen noch etwas Fremdartiges in unsere Schule hineintragen. Sie will die Schule keineswegs im Sturm erobern, sondern sich zunächst in freiester, natürlicher Entwicklung neben der Schule oder in fakultativem Unterricht Geltung verschaffen. Ja dieser Gang der freien Entwicklung darf nicht gestört werden, wenn die Entwicklung selbst nicht aufgehalten oder in falsche Wege geleitet werden soll.

In neuerer Zeit hat der „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit" bezüglich des nach pädagogischen Grundsätzen erteilten Handfertigkeitsunterrichts einige Leitsätze aufgestellt, die darin gipfeln, daß dieser Unterricht 1. körperlich fördernd ist, weil er einen heilsamen Wechsel zwischen geistiger und körperlicher Arbeit schafft; 2. geistig bildend, weil das Anschauungsvermögen vollkommen ausgebildet wird; 3. sittlich bewahrend, weil der Thätigkeitstrieb des Kindes genährt und in geordnete

Bahnen gebracht wird; 4. eine sozial ausgleichende Wirkung ausübt, weil die Wertschätzung der Arbeit der Hand in weite Kreise des Volkes hineingetragen wird; 5. volkswirtschaftlich von Bedeutung ist, weil der heimische Gewerbefleiß in dem gleichen Grade zunimmt, als die öffentliche Erziehung nicht allein den Geist, sondern auch Hand und Auge schult und hierdurch die technische Leistungsfähigkeit des Volkes erhöht.

Litteratur über den Handfertigkeitsunterricht.

Götze, Katechismus des Knaben-Handarbeitsunterrichts. Leipzig 1892; derselbe, Der Handfertigkeitsunterricht außerhalb Deutschlands. Leipzig 1896; Kalb, Der erste Unterricht in der Knaben-Handarbeit. 2. Aufl. Gera 1895; Gelbe, Der Handfertigkeitsunterricht. Dresden 1885; Springer, Der Knaben-Handarbeitsunterricht im Anschluß an den Zeichen- und Raumlehreunterricht. 4 Hefte. Breslau 1892 u. 1894; derselbe, Kurzer Abriß des Handarbeitsunterrichts in der Volksschule. Breslau 1896; O. Janke, Die Hygiene der Knaben-Handarbeit. Hamburg 1893. — Ries, Gegen den Handarbeitsunterricht. Gesammelte Aufsätze der Frankfurter Schulzeitung. Frankfurt a. M. 1898 (unter den Autoren der gesammelten Aufsätze befinden sich Dr. Vogel und Dr. E. v. Sallwürk).

Zehntes Kapitel.

Der Unterricht in den fremden Sprachen.

§ 1. Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch (I. Tl. S. 16). — Erstlich soll die lateinische Grammatik, als die Mutter und Ernährerin der andern Künste, mit fürnehmlichem Fleiß betrieben werden, mit allen ihren Zugehörigen, als Orthographie, Etymologie, Syntax und Prosodie. Darneben nützliche Lektionen aus guten Autoren, als Terentius, Plautus, Cicero, fürnehmlich dessen Briefe und Pflichten, auf daß die Knaben, beiderlei durch Regel und Exempel, zur lateinischen Sprache angeleitet, schicklich reden und schreiben lernen. Beineben auch Lektionen aus Poeten ꝛc. (I. Tl. S. 26). — Regeln wenig und kurz, Beispiele klar und praktisch, Übung lange und oft (I. Tl. S. 29).

Diese wenigen uns bereits bekannten Sätze Luthers und Trotzendorfs charakterisieren uns Stoff, Zweck und Methode des fremdsprachlichen Unterrichts zur Reformationszeit: allein latcinisch, wenigstens in den unteren Klassen der bedeutendsten Schulen, z. B. der Trotzendorfschen, Neanderschen und Sturmschen, desgleichen in allen gewöhnlichen Stadtschulen sowie in vielen Landschulen; die lateinische Grammatik die Mutter und Ernährerin aller andern Künste; die lateinische Sprache schicklich reden und schreiben lernen der Zweck des Unterrichts.

§ 2. Auf diesen letzten Punkt müssen wir hier zunächst eingehen; denn von dem Zwecke, welchen man sich stellt, hängt die Methode des Unterrichts in den fremden Sprachen ab. Bis auf den heutigen Tag stellen sich viele unserer Gymnasiallehrer den Zweck, die lateinische Sprache sprechen und schreiben zu lehren, und vor einiger Zeit meinte der Dirigent einer Mittelschule in einer Abhandlung, betreffend den „französischen Unterricht in der Mittelschule, der höheren Bürger- und der höheren Mädchenschule": Französischschreiben und Französischsprechen seien „die Krönung des ganzen Gebäudes des französischen Unterrichts". Und doch behauptete der große Philologe Friedrich August Wolf: „Latein reden können auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte. Das Schreiben in einer Sprache gehört nicht zum Begriffe des Studiums derselben. Man kann mit dem Altertum bekannt sein und ist doch nicht im stande, zu schreiben. Die großen Kenner des Latein schreiben gewöhnlich schlecht." Jakob Grimm sagt: „Wirklich müßte jeder, der zwei Sprachen wissen will, doppelte Leiber und Seelen haben." Goethe endlich fragt: „Soll ich französisch reden? eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, nur die groben Züge ausdrücken kann?" Niemals ist aus unsern hohen Schulen ein Gymnasiast hervorgegangen, welcher lateinisch, niemals aus unsern höheren Mädchenschulen eine Schülerin, welche französisch hätte sprechen und schreiben können. Man mißt diese Dinge häufig mit dem Maßstabe der Gasthauskellner, die da drei Sprachen zu sprechen vorgeben, wenn sie den Reisenden über die gewöhnlichsten Gasthausangelegenheiten Auskunft geben können.

Wenn die genannten Schulen es so weit bringen, daß die sie verlassenden Zöglinge leichtere Prosaiker und Dichter con amore lesen, schwerere mit Hilfe der Anmerkungen und des Wörterbuches richtig und geschmackvoll übersetzen können, dann haben sie alles gethan, was man von ihnen verlangen kann, und Greise werden die Arbeit segnen, welche den Kindern bereitet worden ist. Das Sprechen und Schreiben darf im Schulunterricht immer nur Mittel zur Erreichung dieses Zweckes sein; aber es darf nirgends unterbleiben, wo eine harmonische Bildung des ganzen Menschen erstrebt wird. Auge und Ohr, Zunge und Hand nehme also der Sprachunterricht in Übung und Zucht; alles zu dem Ende, um in den Inhalt einiger in fremder Sprachform und Denkweise geschriebener klassischer Werke und in die Kultur, deren Repräsentanten, Träger, Zeugnis und Teil diese Werke sind, wirklich hineinzuführen und so den deutschen Geist, das deutsche Gemüt auch auf diesem Wege zu befruchten und zu beleben. Dabei wird sich denn auch eine für das gewöhnliche Bedürfnis durchaus genügende Fertigkeit im Sprechen und Schreiben der fremden Sprache ergeben.

Ganz anders Basedow; ganz anders Comenius, welcher von den lateinischen und griechischen Klassikern in den Schulen nichts wissen wollte und den von dem eben angegebenen Zwecke ganz ableitenden Versuch machte, den Unterricht im Latein mit dem Unterricht in den Realien zu

verbinden. Ganz anders auch einige Neuere, welche, indem sie Inhalt und Form in ganz unberechtigter Weise von einander scheiden, unter Inhalt nichts weiter verstehen als Wissensstoff, historischen Stoff, Quellenstoff, und nun sagen: „Wir treiben die fremden Sprachen, insbesondere das Latein, gar nicht des Inhalts wegen, den wir durch Lektüre und Erklärung guter Übersetzungen sehr viel leichter haben könnten, sondern wegen der formalen Bildung. In letzterer (sowie in praktischer) Beziehung ist uns das Latein so wichtig, daß wir selbst das Griechische aus unsern Gymnasien entfernt sehen möchten, um nur eine intensivere Bildung im Latein zu ermöglichen."

§ 3. Wir haben es hier nur mit denjenigen drei Sprachen zu thun, welche in den gehobenen Klassen der Stadtschulen, in den Mittelschulen und höheren Mädchenschulen getrieben werden. Für die Mittelschulen schreiben die Allgemeinen Bestimmungen folgendes vor:

a. Französisch. Englisch. — Ziel ist: Richtige Aussprache und Sicherheit in der Orthographie der fremden Sprache sowie die Befähigung des Schülers, in derselben leichte prosaische Schriftsteller ohne Wörterbuch geläufig zu lesen, leichte Geschäftsbriefe selbständig aufzusetzen und sich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs einigermaßen zu verständigen.

In Schulen mit mehr als sechs Klassen ist die Befähigung zum Verständnis der Dichter sowie einige Bekanntschaft mit der Litteratur der fremden Nation anzustreben und gesteigerte Sicherheit in der Konversation und in der Korrespondenz zu erzielen.

In Schulen mit sechs Klassen beginnt der Unterricht in der dritten. Es ist ihm in der dritten und zweiten ein Elementarbuch, in der ersten eine Schulgrammatik zu Grunde zu legen; die Lektüre ist in der Mittelklasse unter Benutzung eines leichten Lesebuchs, in der oberen an Litteraturproben zu üben, wie sie in größeren Chrestomathieen oder in kleinen Schulbibliotheken zusammengestellt sind.

In Schulen mit mehr als sechs Klassen tritt in den oberen Klassen systematischer Unterricht in der Grammatik ein; außerdem erweitert sich der Lehrstoff durch Hinzunahme schwieriger, namentlich auch poetischer Lesestoffe und Mitteilungen aus der Litteraturgeschichte.

b. Lateinisch. — Der Unterricht ist fakultativ; derselbe hat wesentlich den Zweck, eine Vorbereitung für die unteren Gymnasialklassen zu geben, und ist darum auch der Lehrgang für denselben demjenigen des Gymnasiums, in welches die Mehrzahl der Schüler übergeht, anzupassen.

Für die preußischen höheren Mädchenschulen haben die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 die Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts (Französisch und Englisch) festgestellt und lehrreiche methodische Bemerkungen für beide Sprachen hinzugefügt.

Sie geben als allgemeines Lehrziel für die beiden fremden Sprachen folgendes an:

Der Unterricht in den fremden Sprachen hat die unmittelbare Aufgabe, die Schülerin zu befähigen, einen leichteren französischen oder englischen Schriftsteller zu verstehen, gesprochenes Englisch oder Französisch richtig aufzufassen,

und die fremde Sprache in den einfachen Formen des täglichen Verkehrs mündlich wie schriftlich mit einiger Gewandtheit zu gebrauchen; er hat die mittelbare Aufgabe, den Schülerinnen das Verständnis für die geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitte der beiden fremden Völker möglichst zu erschließen.

Die Lektüre wird in den Mittelpunkt des Unterrichts, die Grammatik in den Dienst derselben gestellt. Auf gute Aussprache wird großes Gewicht gelegt.

§ 4. Von den drei genannten Sprachen ist bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts nur die lateinische in den Schulen gelehrt worden. In betreff ihrer sagt Luther, es sei jetzt eine andere Welt als damals, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre über dem Donat und Alexander gelernt und dennoch nichts gelernt habe (I. Tl. S. 12). Melanchthon, der Verfasser einer weitverbreiteten lateinischen Grammatik, war der Meinung, es dürften nicht so viele Regeln gegeben werden, um die Knaben nicht durch Weitläufigkeit abzuschrecken. Sturm verband von der untersten Klasse an das Lesen, Schreiben und Sprechen des Latein mit dem Unterricht in der Grammatik. Einer von Trotzendorfs Grundsätzen lautete: Regeln wenig und kurz! Neander endlich gab die bis auf 130 Seiten verkürzte Grammatik Melanchthons in der Meinung heraus, daß die Knaben binnen wenigen Monaten aus dieser Grammatik alles, was zum Verstehen des Latein nötig sei, erlernen könnten. Allein in demselben Maße, in welchem der Geist des Protestantismus zur Zeit der Lehrstreitigkeiten erlahmte (I. Tl. S. 34), verdarb die Methode des lateinischen Unterrichts. Vier Jahre vor Beginn des großen Krieges klagte ein gelehrter Theologe ähnlich wie Luther darüber, daß man die schöne Jugendzeit bis zum zwanzigsten Jahre auf das widernatürliche Einbleuen der lateinischen Grammatik verwende.

Die alte grammatische Methode — welche, von mensa, mensae anfangend, all die unverstandenen Formen und Regeln der Sprache in der Reihenfolge einer systematischen Grammatik ohne Anwendung im Satze und Lesestücke dem Gedächtnis mechanisch einprägt — stand also wieder in unverdientem großen Ansehen. Überwunden war sie ja übrigens von Sturm, Trotzendorf und Neander keineswegs; nur vor den mittelalterlichen Subtilitäten hatten diese praktischen Schulmänner sich gehütet. Um die Zeit der eben angeführten Klage hatte aber der Glaube an die alleinseligmachende Bildungskraft des Latein überhaupt zu wanken angefangen (I. Tl. S. 39). Nun dachte man auch auf andere Methoden.

Allen Ernstes machte man den Vorschlag, lateinische Kolonieen und Internate anzulegen, in welchen alle, von den Professoren bis herab zu den Küchenjungen, rein lateinisch redeten. Man wollte die fremde Sprache wie die Muttersprache, ohne Vermittlung durch die letztere, lehren.

Der praktischere Ratich verlangte, daß man die Kinder zunächst in der Muttersprache und deren Grammatik tüchtig zu machen habe, dann solle man sich mit Sinn und Sachen eines lateinischen Autors (des

Komödiendichters Terenz) in deutscher Sprache vertraut machen und nun, ohne vorausgegangenen Unterricht in der Grammatik, diesen Autor Wort für Wort, „ungeachtet wie es dem sensu nach klinge", erklären, bis er von den Schülern Wort für Wort verstanden würde.

Als zum Exempel im Prologo Andriae: Poeta der Dichter, cum wenn, primum erstlich, animum das Gemüt, ad zu, scribendum zu schreiben, adpulit er hat hinzugetrieben, id dasselbige, sibi sich, negotii des Geschäfts, credidit er hat gegläubet, solum allein, dari gegeben werden, populo dem Volk, ut auf daß, placerent es sollten gefallen, quas welche, fecisset er hätte gemacht, fabulas die Märlein.

Endlich solle dann auch die Grammatik vorgenommen und auf jenen Autor angewendet werden.

In ähnlicher Weise verfuhr ein vergessener Franzose (Grandmottet 1803) und nach ihm der Engländer Hamilton († 1831); nur legte dieser seinem Unterricht einen Autor mit Übersetzung zwischen den Zeilen zu Grunde, im Lateinischen das Evangelium des Johannes. Die Interlinearübersetzung mußte sich mit Darangabe aller Eigentümlichkeiten der Muttersprache, selbst des Geschlechts der Substantiva, genau an den Text der fremden Sprache anschließen, z. B.:

Initio omnium rerum fuit verbum; verbum apud Deum fuit;
(Im) Eingange aller Dinge war Wort; Wort bei Gott war;
Deus fuit verbum. Illud igitur verbum initio fuit apud Deum.
Gott war Wort. Jenes also Wort (im) Eingange war bei Gott.
Omnia ejus ope creata sunt. In ipso erat vita,
Alle (Dinge) desselben (durch) Hilfe geschaffen sind. In selbem war Leben,
quae vita hominibus lucis fons exstitit.
welche Leben (den) Menschen Lichtes Quell erstand.

Die Hamiltonianer versündigen sich, indem sie die fremde Sprache durch eine elende Karrikatur der Muttersprache lehren und das Verschiedenartigste gleichzeitig bewältigen wollen, nicht minder an der Muttersprache wie an dem Geist der Methode und des Kindes. Auch die neueren Modifikationen dieser Methode (Robertson für das Englische, Französische und Spanische, Booch-Arkossy für das Lateinische und Griechische) können an diesem Urteil trotz aller Marktschreierei („Meisterschaftssystem" u. dgl.) nichts ändern.

Der uns bekannte Jacotot ging ebenfalls von den ganzen Sätzen eines ganzen Buches aus; doch ließ er der streng wörtlichen eine dem Geist der Muttersprache entsprechende Übersetzung folgen. Nachdem der erste Satz nebst seiner Übersetzung gelesen und auswendig gelernt war, wurde der Schüler angeleitet, durch Vergleichung selbst zu finden, wie die einzelnen Satzstücke, Wörter und Formen einander entsprächen, ja was die einzelnen Wörter und Formen bedeuteten. Desgleichen mit dem folgenden Satze, der dann wieder mit dem ersten verglichen wurde; und so fort, bis einige Bücher des „Normalautors" durchgearbeitet

waren. Endlich wurde die Grammatik vorgenommen und — nicht gelernt, sondern an dem bereits Gelernten geprüft.*)

Keine dieser Methoden hat im Schulunterricht Anklang gefunden. Vielmehr hat sich in den Gymnasien und daher auch in den Stadtschulen die alte grammatische Methode bis weit in das laufende Jahrhundert hinein erhalten und ist noch jetzt die herrschende Methode, obwohl man den bloß grammatischen Kursus möglichst zu kürzen oder seine Herbigkeit durch den Mitgebrauch eines Lesebuchs zu mildern gesucht hat. Schon Bröder wußte in seiner „Praktischen Grammatik" (1787) jenen Kursus (Etymologie, Wortlehre genannt) auf etwa achtzig Seiten (ohne Übungsbeispiele) zu bewältigen und behandelte dann die „Syntax oder Zusammensetzung der Wörter", indem er den einzelnen syntaktischen Regeln viele wohlgewählte Übungsbeispiele (nur zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche) nachfolgen ließ. Hierbei hatte Bröder jedoch kein anderes Prinzip als den Fortschritt vom Leichten zum Schweren, daher seine Syntax den Anforderungen an eine systematische Ordnung nicht entspricht. — Um nun doch Übungsstoff zu haben, verfaßte man neben den systematischen Grammatiken „Lesebücher", welche, wie das bahnbrechende Elementarbuch von Jacobs (1808), in Anordnung und Fortschritt des Lesestoffs sich entweder an die Regeln der Syntax oder, wie das Ellendtsche Lesebuch (1826), an den Gang der Formenlehre anschließen. Alle diese Hilfsbücher lassen die Anschauung der Erlernung folgen, man geht bei ihrem Gebrauch nicht vom Lesebuch zur Grammatik, sondern von der Grammatik zum Lesebuche über; und die Not steigt für Lehrer und Lernende da aufs höchste, wo neben der Grammatik ein von einem andern Verfasser herrührendes Lesebuch und neben diesen beiden Büchern nun noch ein von einem dritten Verfasser herrührendes Vokabularium gebraucht wird.

Diesen schwer gefühlten Übelständen hat Perthes, der namhafteste der neuesten Methodiker des Lateinischen, Abhilfe zu schaffen gesucht (Zur Reform des lateinischen Unterrichts. 4 Hefte. Berlin 1874 u. 1875). Als lebendige Glieder eines Satzorganismus sollen die Wörter, Wortformen und Wortverbindungen erfaßt und gelernt werden; das den Schülern durch die Lektüre Bekanntgewordene soll in mannigfach gruppierender Weise im Anschluß an das aus der Lektüre Neuzuerlernende wieder vorgeführt

*) Der in den vierziger Jahren vielgenannte Ruthardt, ein „modifizierter Jacotot", mag hier beiläufig genannt werden; für den Anfangsunterricht war nämlich seine Methode ursprünglich nicht berechnet. Nachdem die Schüler nach der gewöhnlichen grammatischen Weise in Sexta die Deklinationen, Genusregeln, Konjugationen und eine Menge Vokabeln auswendig gelernt haben, läßt man sie von Quinta an aus Cicero entnommene, methodisch geordnete Sätze memorieren. Die methodische Ordnung ist nicht getroffen nach grammatischen Kategorieen, sondern nach der Schwierigkeit und dem Umfange der Sätze. Diese (loci memoriales) werden energisch memoriert, allseitig betrachtet und erklärt, auf einander bezogen, unausgesetzt benutzt, zum Mittelpunkt alles weiteren Studiums, insbesondere zur Grundlage der Fertigkeit im ciceronianischen Sprechen und Schreiben gemacht. „Lerne ein Buch und beziehe darauf alle andern", sagte Ruthardt dem Jacotot nach.

werden (gruppierende Repetitionsmethode).*) Die erste Lektion in Perthes' „Lesebuch für Sexta" enthält folgende Sätze:

1. Sicilia est insula. 2. Gallia est terra. 3. Germania est terra Europae. 4. Gallia et Germania sunt terrae Europae. 5. Columbae et gallinae sunt incolae aularum. 6. Ignavia saepe est causa inopiae. 7. Insulae sunt saepe patria nautarum. 8. O regina, da ancillae pecuniam. 9. Nautae agricolis gemmas et margaritas dabant. 10. Nautae, date agricolae gemmas.

Diese Sätze werden von dem Lehrer vor-, von den Schülern nachgelesen, vom Lehrer Wort für Wort vor-, von den Schülern in derselben Weise nachübersetzt. Nun wird ein anderes Buch: „Die Wortkunde" aufgeschlagen. Der zu der gegebenen Lektion gehörende Abschnitt derselben sieht so aus:

ancilla	**die Magd**	**insula**	**die Insel**
aula	**der Hof**	**terra**	**das Land, die Erde**
causa	**die Ursache**	**Europa**	**Europa**
columba	**die Taube**	**Sicilia**	**Sicilien**
gemma	**der Edelstein**		
agricola masc.	der Landmann	est	(er, sie, es) ist
gallina	das Huhn	sunt	(sie) sind
ignavia	die Trägheit	da	gieb
incola masc.	der Einwohner	date	gebet
inopia	der Mangel	dabant	(sie) gaben
margarita	die Perle		
nauta masc.	der Schiffer	saepe	oft
patria	das Vaterland		
pecunia	das Geld		
regina	die Königin	et	und
Gallia	Gallien, Frankreich		
Germania	Germanien, Deutschland.		

Sämtliche vorstehenden Wörter werden von dem Lehrer vor-, von den Schülern nachgelesen, die fett gedruckten Primitiva werden gelernt, die mager gedruckten Derivata, Verben ꝛc. werden der unbewußten bezw. freiwilligen Aneignung überlassen. Endlich wird in der Grammatik das Paradigma mensa aufgeschlagen, Kasus für Kasus vom Lehrer vor-, von den Schülern nachgelesen, in Beziehung zu den Formen der bereits geübten Sätze gesetzt und auswendig gelernt.

Gleich von Anfang an hat also Perthes einen Hauptkursus bewußter und einen Nebenkursus unbewußter Aneignung; und gerade in diesem mitunter sehr umfänglichen und allerlei entlegene Dinge vorausnehmenden Nebenkursus steckt das Verbum finitum, der eigentliche Träger des Satzes.

---

*) Nicht in der Neuheit, sondern in der Durchführung dieser Gedanken liegt Perthes' Bedeutung. Sein wichtigster Vorgänger, der aber nur mit klassischen, für den Anfänger viel zu schweren Sätzen arbeitete (der erste heißt: natura dux optima) war der berühmte Rektor Meierotto (Lateinische Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern. 1785).

Dieser Umstand setzt unsern Autor in Widerspruch mit seiner eigenen Methode: vom Satze wollte er ausgehen und hat doch streng genommen ebensowenig einen Satz wie Meidinger und Hirzel, mit denen er in diesem Punkte wohl verglichen werden darf (s. § 5). Mußte denn zunächst durchaus wieder auf das Paradigma mensa losgearbeitet werden? Warum nicht den Anfang machen z. B. mit:

amo	ich liebe	do	ich gebe	orno	ich rüste aus
amas	du liebst	das	du giebst	ornas	du rüstest aus
amat	er liebt	dat	er giebt	ornat	er rüstet aus
amamus	wir lieben	damus	wir geben	ornamus	wir rüsten aus
amatis	ihr liebt	datis	ihr gebt	ornatis	ihr rüstet aus
amant	sie lieben	dant	sie geben	ornant	sie rüsten aus,

also mit einer Gruppe, welche zugleich Paradigma, Veranschaulichung gesetzmäßiger Bildung, Typus eines namhaften Teiles der Konjugation und, wenn man will, Zusammenstellung von achtzehn der einfachsten, verständlichsten für alle Kasus des Substantivums bequemen Sätze ist? — Als ein empfindlicher Mangel ist auch dies anzusehen, daß Perthes dem Sextaner von der ersten Stunde an drei Bücher für den lateinischen Unterricht in die Hand giebt; an einem ist es genug.

Übrigens ist Perthes, wie man selbst aus der typographischen Ausgestaltung und Ausstattung seiner Elementarbücher sehen kann, ein genialer Methodiker; und es bleibt zu beklagen, daß er mit seinen Kräften nicht auf die Ausbildung der Seidenstücker-Magerschen Methode für das Latein gekommen ist (vgl. § 5). Nach dieser Methode sind gearbeitet die „Lateinische Vorschule" von Ploetz und Bleskes „Elementarbuch", herausgegeben von Müller. Das letztere Hilfsmittel, das mit dem regelmäßigen Verbum der ersten Konjugation anfängt und sich in der Fassung der Regeln an die Grammatik von Ellendt-Seyffert anschließt, ist sehr beachtenswert.

Anmerkung. Gegen das Elementarbuch im Sinne Seidenstückers, welches dem Anfänger Lesebuch, Vokabularium und Grammatik zu gleicher Zeit ist, wird besonders die Notwendigkeit einer einheitlichen, und zwar nur einer Grammatik für alle Klassen des Gymnasiums geltend gemacht. Allein so hoch darf die memoria localis doch nicht angeschlagen werden, daß man ihr eine Lehrweise opfern sollte, welche von der Psychologie und der auf dieselbe gegründeten Methodik gebieterisch gefordert wird. Übrigens läßt sich ja die Einheitlichkeit, auf die man in andern Fächern (z. B. in der deutschen Grammatik) leider gar zu wenig Gewicht legt, herbeiführen.

Meine Ansichten in dieser Beziehung, sowie im Hinblick auf die viel beklagte „Überbürdung" sind: Ein Elementarbuch, ähnlich wie das Bleskesche, aber für Sexta und Quinta, welches betreffs der Wortbedeutungen, der Paradigmen, der technischen Ausdrücke und der Fassung der Regeln mit dem Wörterbuche und der systematischen Grammatik der oberen Klassen aufs genaueste übereinstimmt, welches auch eine genügende Anzahl zum Auswendiglernen geeigneter Sätze von paradigmatischem Charakter enthält; eine systematische Grammatik für Quarta bis Prima,

an die auch jeder Lehrer bedingungslos gebunden ist (die lateinische Grammatik in möglichster Übereinstimmung mit der deutschen); desgleichen für Quarta bis Prima ein etymologisch gearbeitetes Wörterbuch im Umfange des Scheller-Georges; eine Chrestomathie für Quarta und Tertia, in welcher die Sätze von paradigmatischem Charakter irgendwie ausgezeichnet sind; endlich eine Schulbibliothek, d. h. eine mäßig umfangreiche Sammlung wirklich klassischer Werke für Sekunda und Prima mit deutschen Anmerkungen, welche bei der Präparation über sachliche und sprachliche Schwierigkeiten hinweghelfen und geeignet sind, dem Gymnasiasten einen Klassiker auf die Dauer lieb und wert zu machen. So liest denn am Ende jeder Gymnasiast „seinen" Cäsar, Cicero, Horaz mit Verständnis und Genuß.*) — Der Gebrauch von Spezial-Wörterbüchern empfiehlt sich weder beim Unterricht in der lateinischen noch in irgend einer andern Sprache. — Die Frage, ob Chrestomathie oder Bibliothek? kann nicht für alle Sprachen in gleichem Sinne beantwortet werden. Beim Unterricht im Lateinischen ist die Chrestomathie notwendig, denn die Römer haben keinen Klassiker, welcher nach Inhalt und Schwierigkeit dazu geeignet wäre, daß er 11—14jährigen Knaben in die Hand gegeben werden könnte, wohl aber sehr viele prosaische und poetische Stoffe, welche Knaben jenes Alters mit Lust lesen. Beim Unterricht im Französischen ist die Chrestomathie entbehrlich, beim Unterricht im Englischen überflüssig.

§ 5. Die französische Sprache, die seit dem dreißigjährigen Kriege in vornehmen Häusern durch französische Maitres und Bonnen parlierend, hie und da auch grammatisch gelehrt und gelernt wurde, ist Gegenstand des Schulunterrichts gegen Ende des 18. Jahrhunderts geworden. Aus jener Zeit ist noch heute bekannt der wegen seiner „auserlesenen Histörchen" sprichwörtlich gewordene Meidinger (Praktische französische Grammatik. Frankfurt a. M. 1783). Meidinger, Lehrer der französischen und italienischen Sprache zu Frankfurt a. M., hatte vielfach die Erfahrung gemacht, daß man bloß durch Übung, selbst wenn man verschiedene Jahre in Frankreich sei, nicht rein französisch sprechen und schreiben lerne. Die fremde Sprache müsse „durch Regeln" „kunstmäßig" gelehrt und gelernt werden, und zwar müsse die Regel erst zum Verständnis gebracht, dann an Beispielen mündlich und schriftlich geübt werden. Nachdem Meidinger die Aussprache behandelt hat, lehrt und übt er die Grammatik im Anschluß an die Redeteile. Dabei sollen die Schüler zugleich „den ganzen Syntax" lernen. Wie Meidinger in den uns besonders interessierenden Anfängen verfuhr, mögen uns folgende zwei Übersetzungsübungen, die beiden ersten seiner Grammatik, zeigen:

1.

Der Vater des Sohnes.	Der Bruder des Nachbarn.
Der Palast des Fürsten.	Das Schloß des Grafen.
Der Herr des Gartens.	Das Ende der ersten Aufgabe.

*) Goethes Klage: „In der Regel lernt man nicht den Nepos, sondern die verschiedenen quum, ablativos absolutos u. dgl. kennen" wird noch heute mitunter gehört.

Der Sohn, le fils.
Der Bruder, le frère.
Der Fürst, le prince.
Der Palast, le palais.
Das Schloß, le château.
Der Herr, le maître.
Der Garten, le jardin.
Der Graf, le comte.
Der Nachbar, le voisin.
Der Vater, le père.
Das Ende, la fin.
Die erste Aufgabe, le premier thème.

2.

Gebt das Geld dem Koch und dem Arzt, und saget dem Kaufmann, dem Schneider und dem Schuhmacher, daß ich in dem Garten bin; allein sagt es nicht dem Advokaten und (ni) dem Juden.

Gebt, donnez.
Das Geld, l'argent.
Der Koch, le cuisinier.
Und, et.
Der Arzt, le médecin.
Saget, dites.
Der Kaufmann, le marchand.
Der Schneider, le tailleur.
Der Schuhmacher, le cordonnier.
Daß ich bin, que je suis.
Allein, mais.
Saget es nicht, ne le dites pas.
Der Advokat, l'avocat.
Der Jude, le juif.

Diesen Übungen geht nichts anderes voran als die Deklination des bestimmten Artikels und eine kurze Belehrung über den „Gebrauch der Beugefälle". Vorausgenommen ist also schon in der ersten Lektion das Zahlwort premier. Völlig unverstehbar aber sind dem Schüler in der zweiten Lektion die verbalen Formen. — Hirzel, der Nachahmer Meidingers (Neue praktische französische Grammatik. Aarau 1821), ist in dieser Beziehung noch kühner. Schon in der zweiten Lektion hat er est-ce là, in der dritten qu'elle avait destiné, in der vierten ne peut pas tout voir, tu ne le manqueras pas, c'est pourquoi u. dgl. Vor keiner derartigen Schwierigkeit schrecken Meidinger und Hirzel schon bei den ersten Anfängen zurück. Unbesorgt nehmen sie voraus, was erst nach Wochen und Monaten zum Verständnis kommt. Bis dahin bleibt dem Schüler nichts weiter übrig, als die unverstandenen Hieroglyphen mechanisch abzuschreiben und auswendig zu lernen. Und das nannte Hirzel „eine schickliche Verbindung der Theorie mit der Praxis"!

Schon zehn Jahre vor ihm hatte aber Seidenstücker mit seinem „Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache" (Dortmund 1813) einen wirklichen Fortschritt in der Methode begründet. Seidenstückers „Elementarbuch Nr. I" beginnt folgendermaßen:

1.

père, Vater. le, der, den, die, das.
mère, Mutter. la, die, der, den, das.

Le père, la mère.

2.

bon, bonne, gut.

Le bon père, la bonne mère.

3.

est, ist.

Le père est bon, la mère est bonne.

In dem von Seidenstücker gleich in die erste Unterrichtsstunde gestellten „est, ist", dem er alsbald nous avons und vous avez folgen läßt, liegt der Fortschritt, den dieser Schulmann über Meidinger-Hirzel hinaus begründet hat. Denn das Verbum finitum*) ist der eigentliche Träger des Satzes. Seidenstücker hatte es also gleich von der ersten Stunde an mit dem Satze, dem sprachlichen Ausdruck eines Gedankens, zu thun, nicht mit dem unverständlichen Satzstück oder mit dem noch unverständlicheren Satzkonglomerat.

Auf Seidenstückers Schultern stehen alle die Ahn, Hauschild, Ploetz, Mager, Schmitz u. a., so verschieden ihre Methoden und deren Bezeichnungen sein mögen (analytische, kalkulierende, heuristische, genetische, beschleichende); auch Ollendorf, welcher gleich von Anfang an das größte Gewicht auf das Sprechen, d. h. hier auf das Bilden von Fragen und Antworten legt (1. Satz: Avez-vous le livre? Oui, monsieur, j'ai le livre).

Der hervorragendste von diesen Methodikern ist Mager, in welchem sich die umfassendste Kenntnis des Französischen mit dem energischsten Streben nach einer im Sinne Beckers geistbildenden Methode verband, die er die genetische nennt. Mager hat in seinem Sprachbuch (Stuttgart 1839) „die grammatischen und onomatischen**) Anschauungen in planmäßiger Ordnung gegeben, so nämlich, daß keine Wort- und Satzform vorweg erscheint und erst hintennach erklärt wird; im Gegenteil soll alles vorbereitet und vorbereitend sein; die Sprachstämme sollen in lebendige Beziehungen zu den Abteilungen treten, ebenso sollen die abgeleiteten Bedeutungen eines Wortes immer erst nach der ursprünglichen kommen. Die Folge der Beispielssätze soll eine syntaktische sein, d. h. die Satzformen sollen die Aufeinanderfolge der Wortformen bestimmen; die Wortlehre ist also in der Syntax untergebracht, ihr unter- und eingeordnet". Nicht mit den unregelmäßigen Verben être und avoir, sondern mit den regelmäßigen Verben der ersten Konjugation macht Mager den Anfang (so nach ihm Schmitz).

Das französische „Elementarbuch", dem auf den höheren Stufen die „systematische Grammatik" und „Lektüre" folgen, gelangte fast allgemein zur Herrschaft, auch in den Gymnasien, welche gegen das lateinische „Elementarbuch" sich ablehnend verhalten (s. § 4). Unzweifelhaft erleichtert, ja sichert das Elementarbuch einen streng methodischen Fortgang vom Leichten zum Schweren und hat, zumal wenn es noch in Kurse auseinandergeht, den Vorzug der Billigkeit für die Tausende, welche beispielsweise über das Ploetzsche Syllabaire nicht hinauskommen. Aber

*) Verbum finitum, bestimmtes Verbum, nennt man alle Formen des Verbums, welche nicht nur in Hinsicht auf Zeit, Aussageweise und Geschlecht, sondern auch in Hinsicht auf Person und Zahl bestimmt sind. Die übrigen Formen (Infinitiv und Particip, im Lateinischen noch das Gerundium und Supinum) heißen Nominalformen.

**) Die Onomatik hat es mit der Wahl der zu verwendenden Wörter zu thun (griech. onoma = Wort). Die Wörter können ausgewählt werden mit Rücksicht auf die Wortbildungslehre, die Aussprache, die verschiedenen Anschauungs- und Lebenskreise.

für die übrigen ist es hinsichtlich der Sicherheit des grammatischen und onomatischen Wissens immer ein übles Ding, wenn das Auge in jedem folgenden Lehrmittel die Vokabel, das Paradigma, die Regel an einer andern Stelle zu suchen hat, und wenn gar die Fassung der Regeln in den verschiedenen Hilfsmitteln nicht übereinstimmt. Wenigstens mit zwei Büchern, dem Elementarbuch und der systematischen Grammatik, sollte man auch hier auskommen (vgl. § 4). Dagegen will der Einwand, daß in dem Elementarbuch die Formenlehre der einzelnen Redeteile nach und nach portionsweis gegeben werde, wenig besagen.

In betreff der Hamiltonschen Methode begnügen wir uns nach dem im § 4 Gesagten mit einer kurzen Probe:

Quelques-uns d'entre eux s'en allèrent trouver les Pharisiens.
Etwelche einige von zwischen sie sich davon gingen, finden die Phariſäer.

§ 6. Das Englische ist als Gegenstand des Schulunterrichts noch jünger als das Französische; und es machte sich ganz von selbst, daß man die beiden „neueren" Sprachen nach denselben Methoden lehrte, zumal öfter von ein und demselben Verfasser Unterrichtsmittel für beide Sprachen geliefert wurden. Die Seidenstückersche Methode ist auch im Englischen die am meisten beliebte (Ahn, J. Schmidt, Plate u. a.). Die Einfachheit der englischen Grammatik macht aber einen Gang leicht ausführbar, welcher von Anfang an größere grammatische Übersicht ermöglicht als der Seidenstückersche (Bischoffs erste Lektion ist das vollständige Paradigma von to be) und begünstigt auch die Anwendung der Hamiltonschen Methode (Fölsing, Ölschläger, Boltz), welche man hier gewöhnlich die Robertsonsche nennt. Robertsons erste Lektion sieht so aus:

We are told that the sultan Mahmoud, by his perpetual wars
Wir sind gesagt, daß der Sultan Mahmud durch seine beständigen Kriege

abroad, and his tyranny at home, had filled the
außerhalb und seine Tyrannei da heim (im Innern) hatte angefüllt die

dominions of his forefathers with ruin and desolation and had
Staaten von Vor-Väter mit Ruin (Verderben) Verzweiflung

unpeopled the Persian empire.
entvölkert persische Reich.

§ 7. In neuerer Zeit hat man auch mit den neueren Sprachen (vgl. § 4) den Versuch gemacht, sie ganz so wie die Muttersprache, d. h. ohne Vermittlung durch letztere, zu lehren. Nach der sog. Louvierschen oder Lehmannschen „Anschauungsmethode" (la méthode intuitive) verfährt man in der fremden Sprache etwa so wie in den Unterklassen unserer Volksschulen, wenn man daselbst Anschauungs- und Sprechunterricht treibt. Das „Lehr- und Lesebuch" von Ign. Lehmann (Mannheim 1868) hat dementsprechend zwei Stufen: 1. die direkte Anschauung (l'enseignement par les yeux), 2. die Anschauung im Bilde (l'intuition moyennant des images).

An die Hölzelschen Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht (Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Bauernhof, Gebirge, Wald, Stadt, Wohnung) schließen sich an: Roßmann u. Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung (10. Aufl. Bielefeld 1898); K. Heine, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung (Hannover 1896); F. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung (4. Aufl. Bielefeld 1899).*) Über den ersten Unterricht im Französischen und Englischen hinausführen sollen Thora Goldschmidts Bildertafeln für den Unterricht im Französischen und Englischen (Leipzig 1896 u. 1898). Dieselben enthalten je 26 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text und einem ausführlichen Wörterverzeichnis.

Durch Viëtors Quosque tandem (Der Sprachunterricht muß umkehren. 1882. 2. Aufl. 1886) wurden auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts Reformbestrebungen angeregt, die durch Fachgelehrte kräftige Förderung fanden. Die Philologenversammlung zu Dessau 1884 sprach sich zu Gunsten der Reformbestimmungen aus und faßte den Beschluß: „Im französischen (wie im englischen) Anfangsunterricht ist der Lesestoff zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts zu machen und die Grammatik zunächst immer induktiv zu behandeln." Auf dem Philologentage zu Gießen 1885 wurde diese Forderung durch folgende Sätze erweitert: „1. Auch in den oberen Klassen ist die Lektüre zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen. 2. Auch hier ist die Grammatik so viel als möglich induktiv zu behandeln." Im Gegensatze zu der synthetischen oder deduktiven, theoretischen, grammatischen Methode, welche von der Regel, z. B. von der Einübung der grammatischen Formen, zur Satzbildung und Lektüre übergeht, wird das neue Lehrverfahren die analytisch-induktive oder auch die analytisch-direkte Methode genannt. Sie heißt analytisch, weil sie dem Lernenden vor allem die Sprache zur Anschauung bringt und ihn durch Zerlegung zur Erkenntnis ihrer Gesetze führt; direkt, weil sie die fremde Sprache nicht durch Übersetzungen aus der Muttersprache, sondern durch Übungen mit und an der fremden Sprache lehren will.

Allmählich hat sich die Reformidee immer mehr Bahn gebrochen, und die wichtigsten Grundsätze derselben haben nahezu allgemeine Anerkennung gefunden; sie sind berücksichtigt worden in den betreffenden Vorschriften sowohl der preußischen Lehrpläne von 1892 wie der Bestimmungen vom 31. Mai 1894 über das Mädchenschulwesen in Preußen. Die Hauptforderungen sind kurz folgende:

1. Sorgfältige und planmäßige Einübung einer richtigen Aussprache in einem kurzen propädeutischen Kursus unter Ausschluß von theoretischen Regeln über Lautbildung und Aussprache und ohne sog. Lautschrift. Ähnlich die preußischen Lehrpläne von 1892: „Auszugehen ist auf der Anfangs-

*) Eine Probe dieses Anfangsunterrichts aus dem Lehrbuche von Schmidt bietet Lehrprobe 24.

stufe für Französisch und Englisch von der Anleitung zu einer richtigen Aussprache unter Vermeidung von allgemeinen Ausspracheregeln und unter Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift." Über die Anwendung der theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift, sowie über die Dauer des propädeutischen Kursus sind die Ansichten der Reformer jedoch noch geteilt. Von vornherein ist neben der richtigen Aussprache des Einzellautes Gewicht zu legen auf die natürliche Trennung der Sprachsilben, die Bildung und Beobachtung der Sprachtakte und auf den Satzaccent.

2. Die Stellung der Lektüre von vornherein in den Mittelpunkt des Unterrichts und Gewinnung der mündlichen und schriftlichen Übungen und des Wortschatzes aus den Lesestücken, sowie der grammatischen Kenntnisse ebenfalls aus den Lesestücken auf induktive Weise. Übersetzungen aus dem Deutschen sind möglichst zu beschränken. Die extreme Richtung der Reformer verwirft alles Übersetzen aus der Muttersprache.

3. Das Hauptziel ist die Aneignung der lebendigen Sprache, nicht der Grammatik.

Litteratur.

Die Reformbewegung hat eine Flut von Schriften über Reform des neusprachlichen Unterrichts und Lehrbücher nach der neuen Methode hervorgerufen, von denen nur einige genannt werden können.

Reformschriften: Viëtor, Der Sprachunterricht muß umkehren. 2. Aufl. Leipzig 1886; Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. Kassel 1886; derselbe, Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Kassel 1887; Ohlert, Die fremdsprachliche Reformbewegung. Königsberg i. Pr. 1886; derselbe, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover 1893; Kühn, Zur Methode des französischen Unterrichts. Wiesbaden 1893; Viëtor, Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen. 4. Aufl. Leipzig 1898.

Lehrbücher: Plattner, Lehrgang der französischen Sprache; Plattner u. Heaumier, Französisches Unterrichtswerk; Bierbaum, Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode; Ohlert, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Bearbeitet nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894; Roßmann u. Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung; Börner, Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe B: für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894; die Unterrichtsbücher von K. Ploetz in der Umarbeitung von G. Ploetz u. Kares. — Börner u. Thiergen, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe B: für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894; Sevin, Elementarbuch der englischen Sprache nach der analytischen Methode; Plate, Vollständiger Lehrgang der englischen Sprache (die neuen Auflagen von Kares umgearbeitet nach der analytisch-induktiven Methode); Bierbaum, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache; Deutschbein, Praktischer Lehrgang der englischen Sprache. Ausgabe B nach der induktiven Methode bearbeitet; J. Schmidt, Elementarbuch der englischen Sprache (die letzten Auflagen nach der analytischen Methode); Ferd. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung.

§ 8. Einige Schlußanmerkungen, auch für solche Lehrer und Lehrerinnen, welche nicht in fremden Sprachen zu unterrichten haben.

Anmerkung 1. Man nimmt an, daß von den drei genannten Sprachen die lateinische den größten formalen Bildungswert, ja daß sie ein „unverlierbares Recht" habe, stets die erste Stelle in unserm Jugendunterrichte einzunehmen. Hinsichtlich ihrer „Klassiker" kann sie sich mit der griechischen, englischen und deutschen Sprache nicht messen.

Anmerkung 2. Warum lesen die studierten „alten Herren" nicht „ihren" Livius oder Horaz, und unsere Frauen in den gebildeten Ständen nicht ein französisches oder englisches Buch? Weil sie keine Vokabeln gelernt haben, in der Formenlehre nicht sicher sind und einen irgend schwierigen Satz nicht anzufassen verstehen. Und weshalb können und verstehen sie das nicht? Durch Schuld ihrer Lehrer.

Anmerkung 3. Nirgends thut es mehr not, den Schwerpunkt des Lernens in die Schule und nicht in das Haus zu verlegen, als beim Unterricht in den fremden Sprachen, und nirgends wird das mehr vergessen als hier. Es ergiebt sich nämlich das Erlernen der Vokabeln und Regeln, das Deklinieren und Konjugieren, das Anfassen eines Satzes durchaus nicht von selbst, sondern es muß das alles in der Schule aufs gründlichste vorbereitet und geübt werden; und jeder Sprachlehrer muß bestimmte Antwort auf die Fragen geben können: Wie übst du Vokabeln? Wie bereitest du das Lernen der Reimregeln vor? Wie gruppierst du behufs leichteren Lernens die lateinischen Zahlwörter? ꝛc.

Anmerkung 4. Der Unterricht in der deutschen Grammatik ist die notwendige Vorbedingung für den Unterricht in der Grammatik einer fremden Sprache. Beziehung auf die deutsche Grammatik ist, wo nur immer möglich, ratsam und notwendig. Übereinstimmung in den technischen Ausdrücken, Einteilungen und Begriffen ist zwischen den Lehrern und Büchern unbedingt zu erstreben. Eadem semper per eadem (vgl. I. TI. S. 29).

Anmerkung 5. Eine unverantwortliche Zeitverschwendung wird mit dem Aufschlagen der Vokabeln getrieben. Sextaner, Quintaner und diesen gleichstehende Schülerinnen sollten gar nicht zu solcher Arbeit genötigt, auf allen Stufen des Unterrichts sollte das Aufschlagen der Vokabeln durch tüchtiges Lernen derselben, sowie dadurch, daß man die Schüler eine vorliegende Vokabel oder Phrase energisch ansehen und sozusagen anfassen lehrt, möglichst eingeschränkt werden. Namentlich in den Mädchenschulen scheint rücksichtlich des Lernens der Vokabeln eine große Kalamität zu herrschen. — Wie lehrt man Vokabeln? Hauptsache ist, daß man nicht bloß aufgiebt und höchstens noch abfragt, sondern in der Unterrichtsstunde selbst mit den Schülern lernt; und zwar einzeln, in der Reihe und außer der Reihe, bankweise und im Chor, durch Lehrerfragen und Schülerfragen, lesend und schreibend, mit offenen und mit geschlossenen Augen, öfters buchstabierend, sobald es möglich ist, etymologisierend, synonymisierend und sprachvergleichend, aber nötigenfalls auch einmal mnemotechnisch oder spielend (cortex-corium, culex-pulex) (vgl. auch Basedow); immer und überall unverdrossen und munter, mit Geist, Leben und Methode. Aber wie viele Sprachlehrer mögen sich jemals über die Methode des Lehrens und Wiederholens der Vokabeln Gedanken gemacht haben?

Hier ist von Perthes (§ 4) sehr viel zu lernen, wiewohl er in der Forderung, erst die Primitiva, dann die Derivata lernen zu lassen, zu engherzig ist.

Das Lernen der Vokabeln wie der Paradigmen, Genusregeln u. dgl. ist einem jungen Schüler an sich nicht langweilig; es wird nur langweilig durch die verstand- und herzlose Weise, wie es betrieben wird. Wenn das Lernen der Vokabeln, Formen und Regeln nicht nach einer geist- und kraftbildenden Methode, sondern als bloße mechanische Gedächtnisarbeit betrieben wird, dann lohnt es überhaupt nicht, fremde Sprachen zu lehren und zu lernen. Denn ehe ein Schüler bis zur „Logik des Satzbaues" und bis zur „Ethik und Ästhetik des Satzinhaltes" vordringt, hat es gute Wege.

Anmerkung 6. Der Lehrer darf es nicht dulden und noch viel weniger veranlassen, daß die Schüler von Wort zu Wort träumerisch ratend übersetzen. Ehe man einen Satz übersetzen kann, muß man sich eine Übersicht über das Satzganze verschaffen. Dies ist bei dem lateinischen Satzbau besonders notwendig. Deshalb müssen beim lateinischen, aber auch bei jedem fremdsprachlichen Unterricht die Schüler mit fortgehender Sorgfalt genötigt werden, daß sie den vorliegenden Satz (wie die Vokabel und Phrase, Anm. 5) energisch beim Schopf fassen und ihm gehörig ins Gesicht sehen, um ihn so zu erkennen.

Der zusammengesetzte Satz muß demnach nach seinen durch die Interpunktionszeichen angedeuteten Teilen, und schon der einfache Satz nach seinen Gliedern zerlegt werden. Letzteres geschieht am besten so, daß man zunächst das Verbum finitum (Prädikat) suchen und von da zu den übrigen Satzteilen fortschreiten lehrt. Zum Beispiel: Frumento juvabat benignus vir rusticos miseros. — Lehrer: Verbum finitum! Schüler: Juvabat. — L. Deutsch! Sch. Er unterstützte. — L. Wer unterstützte? Sch. Benignus vir. — L. Deutsch! Sch. Der gütige Mann. — L. Übersetze das Dagewesene! Sch. Der gütige Mann unterstützte. — L. Wie fragen wir nun weiter? Sch. Wen unterstützte der gütige Mann? — L. Welcher Kasus antwortet auf diese Frage? Sch. Der Akkusativ. — Wie heißt der Akkusativ (das Objekt) in unserm Satze? Sch. rusticos miseros. — L. Übersetze den Satz bis dahin! Sch. Der gütige Mann unterstützte ꝛc. — L. Wie können wir nun noch weiter fragen? Sch. Womit? — L. Welcher Satzteil giebt uns auf diese Frage Antwort? Sch. frumento. — L. Nun übersetze den ganzen Satz ohne Stocken! Sch. Der gütige Mann ꝛc.*)

Wenn man sich auf irgend einer Stufe des elementaren Unterrichts, also schon bei der ersten Lektion, damit begnügt, daß der Schüler den vorliegenden Satz halb und halb versteht, dann wird man es nie dahin bringen, daß er einen Satz selbständig anfassen lernt und zu einer irgend ergiebigen Lektüre kommt. Auch das Ratichsche wörtliche Übersetzen, „ungeachtet wie es dem sensu nach klinge", ist durchaus verwerflich. Der Unterricht in der fremden Sprache

*) Ich setze hierbei voraus, daß man in der Grammatik wieder lernen wird, die Ausdrücke Satz, Subjekt, Prädikat ꝛc. grammatisch zu erklären: Ein Satz ist jeder Teil der Rede, welcher ein eignes Verbum finitum als Prädikat hat; Prädikat ist das Verbum finitum eines Satzes; Subjekt ist das Satzglied, welches Person und Zahl des Verbums bestimmt. Daß ein Anfänger diese Erklärungen zu sagen wisse oder gar auswendig lerne, ist ganz und gar unnötig. Auch hier gilt: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen."

ist desto bildender, je schönere (mündliche und schriftliche) Leistungen in der Muttersprache er erzielt (vgl. Anm. 10).

Anmerkung 7. Wie über die Behandlung des einzelnen Satzes, so muß der Lehrer sich Gedanken machen über die Behandlung eines größeren Ganzen, z. B. gleich über die erste Lektion in Ploetz, Schönborn oder Plate (vgl. oben Perthes). Gleich von der ersten Lektion an sollen die Schüler lesen, sprechen, schreiben, aufmerken, nachdenken, memorieren; sollen üben Ohr und Auge, Zunge und Hand; sollen gebildet werden.

Auf gutes Sprechen ist im Lateinischen ebenso zu halten wie in jeder andern Sprache; und es ist und bleibt im Interesse der Sache und noch mehr der kleinen Schüler zu beklagen, daß an ein und derselben Anstalt hŏmĭnēs und hōmĭnĕs, noch dazu mit verschiedenem e-Laut, gehört wird.

Anmerkung 8. Wenn die Schüler bis zu zusammenhängenden Lesestücken (Erzählungen u. dgl.) vorgedrungen sind, dann pflegen die meisten Lehrer an diesen Lesestücken noch alle möglichen Formen in gedankenlosem Durcheinander abzufragen oder kommen nach Laune und Willkür bald auf dieses, bald auf jenes Kapitel der Formenlehre. Sie treiben alles zu gleicher Zeit. Dies ist grundverkehrt. Die Einübung und fortgehende Wiederholung der Formenlehre muß neben der Behandlung der Lesestücke in besonderen Stunden getrieben werden und darf immer nur einen bestimmten Punkt ins Auge fassen. Bei der Behandlung der Lesestücke aber handelt es sich wesentlich um die Erfassung der syntaktischen Verhältnisse, um die Aneignung des Inhalts, um Übung der Geisteskräfte an demselben und um Befruchtung des Gemütes durch denselben. Zu diesem Zweck ist, wie beim Unterricht im Deutschen, kursorisches und statarisches Lesen zu unterscheiden und bei letzterem in folgender Weise zu verfahren:

a. Der Lehrer vergewissert sich dessen, daß die Schüler die nötigen Vokabeln wissen und etwa seltene Formen verstehen.

b. Er liest das Stück gut vor und läßt es die Schüler ebenso nachlesen.

c. Die Schüler übersetzen das so gelesene Stück Satz für Satz ins Deutsche. Dabei werden die nötigen den Inhalt betreffenden Erläuterungen gegeben, damit das volle Verständnis des Inhalts erzielt wird.

d. Nun folgt eine zusammenhängende, richtige und geschmackvolle Übersetzung ins Deutsche, zunächst von seiten des Lehrers, dann von seiten der Schüler.

e. Der Lehrer fragt das Stück einfach zergliedernd in der fremden (nur im Notfall in der deutschen) Sprache ab. Die Schüler antworten in der fremden Sprache mit den Worten des Stückes (bei geöffnetem — bei geschlossenem Buche).

f. Das ganze so behandelte Stück wird von den Schülern in der fremden Sprache mündlich reproduziert.*)

g. Es wird eine schriftliche Übung im Anschluß an die behandelte Vorlage vorbereitet, ähnlich wie beim Unterricht in dem deutschen Aufsatzschreiben (vgl. II. Kap. C. 3).

Anmerkung 9. Hiernach ist also das Sprechen und Schreiben der fremden Sprache immer im Anschluß an die gelesenen Stoffe zu treiben. Plan-

*) Ob, was unter e und f steht, auch beim Unterricht im Lateinischen verlangt werden kann, und zwar schon auf dem Standpunkte der Sexta, Quinta und Quarta?

loses „Parlieren" und „freie Aufsätze" über leichtfertig gegebene Themata sind gänzlich zu vermeiden. Letzteres wagen selbst im Deutschen heutzutage nur noch die schlechtesten Lehrer, die sich selbst keine Gedanken über ihre Aufgabe machen, aber ein ihnen eingefallenes oder von ihnen irgendwo aufgelesenes Thema in der schnöden Weise vorbereiten: „Denkt euch dazu etwas aus!"

Anmerkung 10. Nach meinen Beobachtungen wird in den Schulen nirgends schlechter gesprochen, gelesen und geschrieben als gerade beim Unterricht in den fremden Sprachen.

Anmerkung 11. Der Lehrer muß seine Thätigkeit und Tüchtigkeit bemessen nicht nach dem, was er zu korrigieren, sondern nach dem, was er nicht zu korrigieren hat. Sonderbarerweise thun die meisten Lehrer und Lehrerinnen in den fremden Sprachen sich groß mit „ihren" Korrekturen und möchten dafür womöglich noch besonders honoriert werden.

Anmerkung 12. Heute Unvorbereitetes und daher Unverstandenes aufgeben; morgen schelten, weil das Unmögliche nicht möglich gemacht worden ist; zu übermorgen „zehnmal zur Strafe abschreiben!": das ist die Unterrichtskunst vieler Lehrer und Lehrerinnen, besonders beim Unterricht in den fremden Sprachen. Matth. 23, 4.

In allen vorstehenden zehn Kapiteln hat es sich nicht darum gehandelt, neue Methoden aufzustellen; es ist auch nicht Sache jedes Lehrers, auf neue Methoden zu sinnen; endlich darf nicht nach besonderen methodischen Geheimnissen gesucht werden. Wohl aber giebt es einige wenige Sätze, bei deren treuer Beachtung man ein tüchtiger Lehrer sein muß. Diese Sätze mögen hier zum Schlusse in fetter Schrift wiederholt werden:

a. **Die Bewirkung der Einsicht muß der Übung stets vorausgehen** (II. Tl. S. 99 ff.).

b. **Die Übung muß in der Schule selbst so lange fortgesetzt werden, daß der Schüler zu Hause keiner wesentlichen Beihilfe bedarf.**

c. **In der Regel muß in jeder Unterrichtsstunde ein bestimmtes Pensum des dahin gehörigen Gedächtnisstoffes (Vokabeln, Regeln, Paradigmen) wiederholt werden.**

d. **Es wird in keinem Stück eher weitergegangen, als bis das Vorhergehende niet- und nagelfest ist.**

e. **Gutes Sprechen** (I. Tl. S. 29; II. Tl. S. 111) **ist eine Art Universalmittel in der Schule, namentlich beim Sprachunterricht. Aber die meisten Lehrer und Lehrerinnen verhalten sich ihm gegenüber wie die Rochowschen Bauern gegenüber den ihnen unentgeltlich angebotenen Seuchen-Medikamenten** (I. Tl. S. 109).

f. **Summa debetur puero reverentia.**

g. **SOLI DEO GLORIA.**

Anhang.

Lehrproben.*)

Um die Übersichtlichkeit nicht zu stören, haben wir bis dahin Lehrproben nur in dem Fall gegeben, wenn es durchaus notwendig erschien. Wir lassen nun anhangsweise eine Sammlung solcher Proben folgen, die wir hie und da mit unsern Bemerkungen begleiten werden. Letztere sind an einem K. erkennbar.

1. Jesus stillt den Sturm.

(Biblische Geschichte. Unterklasse.)

Nowack, Der evangelische Religionsunterricht in der Volksschule. Breslau 1886.

Vorbereitung. Wenn ihr an einem Wasser (Bach, Fluß, See) steht und Steinchen ins Wasser werft, so entstehen in demselben Kreise; diese werden immer größer. Das sind Wellen. (Wiederhole!) Der Sturm auf dem See macht aber viel, viel größere Wellen; da entstehen hohe Wasserberge und daneben tiefe Wassergruben. Da wird das Schiff bald hoch hinauf gehoben, bald fällt es wieder tief hinab. Da füllt sich oft das Schiff mit Wasser. Es wird wohl auch oft umgeworfen, und die Leute im Schiffe kommen in Gefahr zu ertrinken. (Durch Fragen wiederholen lassen.) Die Jünger des HErrn Jesu kamen auch einst in eine solche Gefahr. Hört!

1. Jesus stand einst mit seinen Jüngern am See Genezareth, und er trat in ein Schiff, und seine Jünger folgten ihm. Da sprach er zu ihnen: Lasset uns über den See fahren. Während sie auf dem Wasser fuhren, erhob sich ein heftiger Sturm.**) Die Wellen warfen das Schiff hin und her. Der Wind warf auch Wellen in das Schiff, so daß es sich mit Wasser füllte. Da waren die Jünger in großer Angst; sie dachten, sie würden ertrinken. Jesus aber lag hinten im Schiffe und — schlief.***)

2. Da traten die Jünger zum HErrn,†) weckten ihn auf und sprachen: HErr, hilf uns, wir verderben!††) Jesus sprach zu ihnen: Ihr Klein-

*) Reichhaltigen Stoff hierfür bieten folgende Werke: Schütze u. Eckhardt, Musterlektionen aus allen Unterrichtsgebieten der dreistufigen Volksschule. 3 Tle. 2. Aufl. Leipzig 1888–1893; Sprockhoff, Vorbereitungen und Entwürfe aus dem gesamten Unterrichtsgebiete der deutschen Volksschule. 28 Hefte. Breslau 1888 ff.

**) Die Besorgnis und Angst muß in den folgenden Sätzen durch die Stimme veranschaulicht werden.

***) Recht ruhig, unbesorgt sprechen.

†) Rascheres Tempo.

††) Laut, bittend, rasch.

gläubigen, warum seid ihr so furchtsam?*) Danach stand er auf und bedrohte den Wind und das Meer. Da wurde es ganz stille.**) Die Menschen aber verwunderten sich und sprachen: Was ist das für ein Mann, daß ihm Wind und Meer gehorsam sind?

Abermaliges Vorerzählen des 1. Abschnittes.

An welchem See stand einst der HErr Jesus? — Aus welcher Geschichte kennt ihr schon diesen See? — Wer war noch bei dem HErrn? — Welche Jünger kennst du? — Jesus trat nun mit seinen Jüngern in ein Schiff; weshalb that er das? — Wie sprach er zu seinen Jüngern? — Als sie abfuhren, war der See ganz ruhig, und das Schiff glitt leise und still auf dem Wasser dahin. Aber so blieb es nicht; denn was geschah während der Fahrt? — Wie erging es da dem Schiffe? — Da wundert es uns nicht, daß sich die Jünger ängstigten; was befürchteten sie nämlich? — Da waren sie in großer, großer Angst. — Der HErr Jesus scheint nichts von ihrer Angst zu merken, denn was erzählt uns die Geschichte von ihm? Er schlief. — Er schlief so ruhig, als wäre gar keine Gefahr da. — Da mögen sich die Jünger gewundert haben, wie der HErr schlafen könne. Sie mögen gedacht haben: Er wird doch bald aufwachen und uns helfen. — Aber nein, er schläft und schläft — und die Gefahr wird immer größer.

Erzähle, wie die Jünger auf dem See in Gefahr kommen!

Vorerzählen des 2. Abschnittes.

Die Gefahr wird immer größer. Zu wem gehen da die Jünger in ihrer großen Angst? — Mit welchem Rufe wecken sie den HErrn auf? — Das war gut, daß sie zu dem gehen, der immer helfen kann. Sie zeigen uns, wie wir es machen müssen, wenn wir in Not sind. — Was sollst du auch thun, wenn du krank bist oder in eine andere Gefahr kommst? Ich soll den HErrn anrufen, daß er mir helfe. — Das gebietet uns der HErr. Er spricht: Rufe mich an ꝛc. (Ps. 50, 15). (Der Lehrer spricht diesen Spruch.)***)

Zusammenfassung: Inwiefern sind uns die Jünger ein Vorbild? Oder: Was sollen wir den Jüngern nach dieser Geschichte nachmachen?

Aber die Jünger sagen nicht bloß: HErr, hilf uns! sondern was setzen sie noch hinzu? Wir verderben. — Das war nicht recht. Darum tadelt sie auch der HErr. — Mit welchen Worten thut er dies? — Wie nennt er sie? — Woraus sehen wir ihren Kleinglauben? — Wie hätten sie gedacht, wenn sie einen großen oder starken Glauben gehabt hätten? Der HErr ist bei uns, da können uns Sturm und Wellen nichts schaden. Oder: Seine Stunde ist noch nicht gekommen; er wird schon helfen, wenn die rechte Zeit da ist. Warum hätten sie so denken müssen? Weil sie schon oft gesehen hatten, wie Jesus Wunder thun konnte.

Zusammenfassung: Wie tadelt der HErr die Jünger? — Warum tadelt er sie?

Aber immerhin hatten sie doch Glauben, darum half auch der HErr. Wie that er dies? — Das müßt ihr euch so recht im Geiste vorstellen.

---

*) Beruhigend, leise.

**) Mit verwunderndem Tone.

***) Die Erklärung und Einprägung dieses Spruches erfolgt nach beendeter Behandlung dieser Geschichte.

Der Sturm braust; die Wellen gehen sehr hoch, sie bedecken das Schiff. Alle Leute im Schiff sind in Angst. Da steht Jesus auf, der fürchtet sich nicht. Er streckt die Hand aus gegen Sturm und Meer und spricht: Schweig und verstumme! Und wie wurde es da auf einmal, als er das sagte? Da wurde es ganz stille. — Ja, merkt wohl, ganz stille wurde es. Da hat sich kein Lüftchen mehr bewegt, keine Welle gerührt. Der See lag ruhig da. — Seht, wie mächtig der HErr ist! Und so mächtig ist er heute noch. Er kann auch dich erretten aus Angst und Not. Was mußt du aber vorher thun? Ich muß ihn anrufen.

Erzähle, wie Jesus die Jünger aus der Gefahr errettet!

Was hören wir von den Leuten aus dem Schiffe? — Wie sprachen sie vor Verwunderung? — Beweise, daß der Wind ihm gehorsam war! — Zeige, daß auch das Meer ihm gehorsam war! — Sagt, wer der ist, dem Wind und Meer gehorsam sind! Das ist Jesus Christus, der Sohn Gottes.

Erzähle, wie sich die Leute über die Macht des HErrn wundern!

Zusammenhängendes Erzählen der ganzen Geschichte. (Ist es nötig, so erzählt der Lehrer abermals vor.)

Erklärung und Einprägung des Spruches: Rufe mich an in der Not ꝛc. (Ps. 50, 15).

Mit welchem Rufe weckten die Jünger den HErrn Jesus auf, als sie auf dem See in Gefahr waren? — Was wünschten sie von dem HErrn? Sie wünschten, daß er ihnen helfe. — Wenn ihr krank seid oder euch in einer andern Not befindet, müßt ihr es den Jüngern nachmachen. Gott sagt zu uns: Rufe mich an in der Not ꝛc. (Vorsprechen.) — Wann warst du in Not (so fragt er etwa ein Kind, welches kürzlich wegen Krankheit fehlte)? — In welcher Not warst du schon? (so fragt er etwa ein Kind, welches auf dem Eise eingebrochen ist ꝛc. Also immer bekannte Fälle aus dem Leben. Lesestoffe wie „Das Büblein auf dem Eise“ und „Die beiden Wanderer“ könnten auch benutzt werden.) — Was sollst du machen, wenn du in Not kommst? — Wie sollst du Gott bitten? Hilf mir! Mach mich gesund! — Mit welchen Worten fordert uns Gott dazu auf? Rufe mich an in der Not. (Chor!) — Hört weiter, was Gott uns verheißt. Er spricht: So will ich dich erretten. — Was will Gott thun, wenn wir ihn anrufen? Er will uns erretten. — Die Jünger auf dem Meere errettete er. Wie machte er das? — Sagt die Worte, mit denen Gott uns verspricht, uns in der Not zu helfen! So will ich dich erretten. (Chor!) — Sprecht von vorn, wie ich vorsprechen werde: Rufe mich an .... erretten. — (Einüben bis hierher.) — Hört weiter: So sollst du mich preisen. — Was sollen wir thun, wenn er uns errettet hat? — Wie preisen wir Gott, wenn er uns errettet hat? — Wir preisen Gott, wenn wir etwa sprechen: Ach HErr, du bist so freundlich und gütig; du hast mir geholfen aus der Not. Ich danke dir dafür. — Was thut der, der also spricht? Er preist Gott. — Macht es so, wenn Gott euch aus der Not errettet hat! — Mit welchen Worten verlangt Gott von uns, daß wir ihn preisen sollen? — (Einüben! — Einüben des ganzen Spruches.) — Sage nach diesem Spruche, was uns Gott gebietet! Rufe mich an in der Not. — Sage, was er uns nach diesem Spruche verspricht! So will ich dich erretten. — Sage auch, was er nach diesem Spruche von uns verlangt! So sollst du mich preisen.

Rückblick auf die Geschichte: Jesus stillt den Sturm.

(Für die Wiederholung und Prüfung.)

Erzähle die Geschichte: Jesus stillt den Sturm!
Zeige, daß die Jünger in großer Gefahr waren!
Inwiefern sind uns die Jünger nach dieser Geschichte ein Vorbild?
Welcher Spruch ermahnt uns, den HErrn in der Not anzurufen? Ps. 50, 15.
Wie errettete der HErr die Jünger aus der Gefahr?
Warum nennt der HErr die Jünger „Kleingläubige"?
In welchem Verse bitten wir den HErrn, daß er uns aus der Not helfen möge? Ach bleib mit deiner Treue.

---

2. Die Auferweckung des Jünglings zu Nain.

(Evangelien-Erklärung. Oberklasse.)

Vom Verfasser.

Das Evangelium ist zum Durchlesen aufgegeben worden. Es wird zunächst ganz von den Kindern gelesen, dann beginnt die Besprechung.

I.

L. Lies noch einmal Vers 11 und 12! — Sch. (Liest.)

L. Was wird uns in Vers 11 erzählt? — Sch. Es begab sich danach, daß Jesus in eine Stadt ꝛc.

L. Nach Nain gingen sie. (Auf Nain und Kapernaum zeigend.) Nain war eine galiläische Stadt, einige Meilen südlich von Kapernaum, woselbst der HErr vor kurzem den Knecht des Hauptmanns gesund gemacht hatte. „Nain" heißt auf deutsch: die Liebliche; die Stadt lag nämlich in einem lieblichen Thale, nicht weit von dem Berge Thabor. (Der Lehrer läßt Nain an der Karte zeigen und sodann wiederholen, was er über Nain gesagt hat.)

L. Heut aber war es nicht lieblich in Nain. Denn was geschah, als der HErr nahe an das Stadtthor kam? — Sch. Als der HErr nahe an das Stadtthor kam, siehe, da trug man einen Toten heraus, der ein einziger Sohn war seiner Mutter, und sie war eine Witwe.

L. Einen Toten trug man heraus. Der Tod heißt in der heiligen Schrift „der König der Schrecken". Ein König ist in seinem Reiche von allen der Gewaltigste. Als was für ein Schrecken soll also der Tod durch jene Benennung bezeichnet werden? — Sch. Als der gewaltigste der Schrecken.

L. Nun hat Christus dem Tode die Macht oder Gewalt genommen; für wen nur kann also der Tod der gewaltigste der Schrecken sein? — Sch. Für die, welche nicht an Christum glauben.

L. Gieb nach Vers 12 diejenigen aus unserer Geschichte an, welche nicht an Christum glaubten! — Sch. Der Tote, den man heraustrug; die Träger, welche ihn trugen; die Witwe, deren Sohn der Tote war; das Volk aus der Stadt, das mit ihr ging.

L. Weil diese nicht an Christum glaubten, so wußten sie auch nicht, daß Christus gekommen war, um dem Tode seine Schrecken zu nehmen.

Dagegen mochten sie alle mit dem alten Sirach denken: „O Tod, wie bitter bist du!“ Und dazu hatten sie besondere Ursache. Denn als was für ein Mensch wird uns der Tote nachher vom HErrn bezeichnet? — Sch. Als ein Jüngling.

L. Ein Jüngling steht in der Kraft seiner Jahre, und da ist es schwer, zu sterben. Warum mußte es diesem Jüngling besonders schwer werden? — Sch. Weil er seine Mutter als eine Witwe zurückließ.

L. Und warum hinwiederum mußte es der Mutter besonders schwer werden, ihren Sohn dahinzugeben? — Sch. Weil er ihr einziger Sohn und sie eine Witwe war.*)

L. Woraus sehen wir denn auch, daß dieser traurige Fall besondere Teilnahme für die Witwe erweckte? — Sch. Daraus, daß viel Volks aus der Stadt mit ihr ging.

L. So ging es denn in Nain, wie einst beim Kindermord des Herodes in Bethlehem, nach dem Worte des Propheten: „Auf dem Gebirge hat man ein Geschrei gehört, viel Klagens, Weinens und Heulens.“

Wiederhole, was wir zu Vers 11 und 12 gesagt haben! — Sch. (Wiederholt.)

L. Erzähle mit den Worten des 11. und 12. Verses, **wie in Nain der König der Schrecken gewaltet hat!** — Sch. (Erzählt Vers 11 und 12.)

II.

L. Einst sandte der König von Syrien seinen Feldhauptmann Naeman zum Könige von Israel, daß dieser ihn von seinem Aussatze losmachte. — Was sprach da der König von Israel? — Sch. Bin ich denn ein Gott, daß ich töten und lebendig machen könnte?

L. So kann also nur Gott vom Tode erretten. Der König Tod kann nur durch den König besiegt werden, der da gesagt hat: „Ich bin das Leben.“ Dieser König ist nach Nain gekommen. Keiner hat ihn gerufen; vielmehr ist es nach dem Wort gegangen:

Er kommt, er kommt mit Willen,
Ist voller Lieb' und Lust,
All' Angst und Not zu stillen,
Die ihm an euch bewußt.

(Wiederholung.)

L. Nachdem wir vorhin gesehen haben, wie der König der Schrecken in Nain gewaltet hat, wollen wir nun sehen, **wie der Lebensfürst Jesus Christus daselbst waltet.** — Was wird uns zunächst von ihm erzählt? — Sch. Da der HErr die Witwe sah, jammerte ihn derselbigen.

L. Zeige, daß die Witwe es nicht so gemacht hat wie das kananäische Weib! — Sch. Das kananäische Weib schrie Jesu nach ꝛc. (nach Matth. 15, 22 ff.) Von dem allen that die Witwe nichts.

L. Warum hatte sie das alles auch nicht nötig? — Sch. Schon da sie der HErr sah, jammerte ihn derselbigen.

L. Sehet daraus, wie der HErr Mitleiden hat mit unserer Schwachheit und mit unserm Elende. In welchen Trostesworten gab der HErr seinem Mitleiden hier Ausdruck? — Sch. In den Trostesworten: Weine nicht!

---

*) Hier läßt sich mit geförderteren Schülern eine Vergleichung anstellen zwischen der Witwe, die hinter dem Sarge herging, und Maria, die unter dem Kreuze stand.

L. Es giebt Leute, die nennt die heilige Schrift „leidige Tröster", weil sie wohl Trostesworte sprechen, aber das Leid nicht heben können. Wenn wir in unserer Geschichte etwa nach solchen leidigen Tröstern suchen, in welchen Personen werden wir sie finden? — Sch. In dem vielen Volke aus der Stadt, welches mit der Witwe ging, und in den Trägern.

L. Inwiefern dagegen erweist sich der HErr Jesus Christus als der höchste Tröster in aller Not? — Sch. Insofern, als er hinzutrat 2c. (nach Vers 14 und 15).

L. Was ist hier in der ersten Hälfte des 14. Verses erzählt? — Sch. Jesus trat hinzu und rührte den Sarg an, und die Träger standen.

L. Von welcher Todesstätte also wurde dieser Tote erweckt? — Sch. Aus dem Sarge.

L. Von welchen Todesstätten wurden dagegen Lazarus und des Jairus Töchterlein erweckt? — Sch. Lazarus wurde aus dem Grabe, des Jairus Töchterlein vom Totenbette erweckt.

L. Von allen drei Todesstätten also hat der HErr je einen erweckt. Nun vergleiche jene drei Auferweckten noch hinsichtlich ihres Alters! — Sch. Lazarus gehörte dem Mannesalter, der Tote zu Nain dem Jünglingsalter, des Jairus Töchterlein dem Kindesalter an.

L. Demnach sagen wir weiter: Aus allen drei Lebensaltern hat der HErr je einen erweckt. Wenn ihr nun fraget: Was bedeutet das? so werde ich euch an das Wort des HErrn erinnern: „Es kommt die Stunde, in welcher alle, die in den Gräbern sind, werden seine Stimme hören" 2c. (Joh. 3, 28 f.)

(Wiederholung.)

L. Wir werden des HErrn Stimme hören wie dieser Tote. Wie sprach der HErr zu diesem? — Sch. Jüngling, ich sage dir, stehe auf!

L. Was geschah alsobald? — Sch. Der Tote richtete sich auf und fing an zu reden.

L. Er sprach, und es geschah. Welche Eigenschaft des HErrn erkennen wir daraus so recht deutlich? — Sch. Die Macht des HErrn.

L. Und woraus erkennen wir sogleich seine große Güte? — Sch. Daraus, daß er den Erweckten seiner Mutter gab.

L. So gab einst der Prophet Elisa dem sunemitischen Weibe ihren Sohn wieder (2. Kön. 4); und doch ist ein großer Unterschied zwischen dort und hier. Denn wozu ist der HErr, der gute Hirte, nach seiner eigenen Aussage gekommen? — Sch. Daß wir das Leben und volle Genüge haben sollen (Joh. 10, 11).

L. Wenn er also spricht: Jüngling, ich sage dir, stehe auf! — was giebt er da nicht allein gleich dem Propheten Elisa? — Sch. Das leibliche Leben.

L. Sondern was giebt er in seiner Sünderliebe noch dazu? — Sch. Das ewige Leben und volle Genüge.

L. Von jetzt ab konnte der Auferweckte wie wir sprechen: Volles G'nügen, Fried' und Freude jetzo meine Seel' ergötzt 2c. (Der Vers wird im Chor gesprochen.)

L. Wiederhole, wie der Todesüberwinder Jesus Christus in Nain seine Macht und Güte offenbart hat! — Sch. (Wiederholt.)

L. Erzähle mit den Worten des 13.—15. Verses, **wie der Todesüberwinder in Nain gewaltet hat!** — Sch. (Erzählt.)

III.

L. Lies Vers 16 und 17. — Sch. (Lieſt.)

L. Was wird uns hier zunächſt erzählt? — Sch. Es wird uns erzählt, daß ſie alle eine Furcht ankam.

L. So fürchtete ſich einſt Jakob, als er in Beth-El die Nähe des HErrn fühlte. Denn was wird uns von ihm erzählt? — Sch. Er fürchtete ſich und ſprach: Wie heilig iſt dieſe Stätte ꝛc.

L. So ein Gedanke von der Heiligkeit Chriſti und Gottes, der ihn geſandt hat, ging auch durch die Herzen dieſer Leute. Und wes mußten ſie ſich da um ſo mächtiger bewußt werden? — Sch. Ihrer eigenen Unheiligkeit und Sündhaftigkeit.

L. So fürchteten ſie ſich denn, wie einſt auch Petrus, da er zum HErrn ſprach: „HErr, gehe von mir hinaus, ich bin ein ſündiger Menſch“ (Luk. 5, 8). — Durch dieſe Furcht aber wurde ihr Herz bereitet zum Danke gegen Gott. In welchen Worten äußerten ſie denſelben? — Sch. In den Worten: Es iſt ein großer Prophet unter uns aufgeſtanden ꝛc.

L. Gott hat ſein Volk heimgeſucht, d. h. Gott hat ſein Volk beſucht. Gott ſucht die Menſchen heim mit Gnadenbeſuchen und Zornbeſuchen. Was für einen Beſuch hatte Gott jenen Juden gemacht? — Sch. Einen Gnadenbeſuch.

L. Leider hatten die Juden für die Gnadenbeſuche Gottes kein offenes Herz. Was wird uns nämlich Vers 17 erzählt? — Sch. Es wird uns erzählt, daß dieſe Rede von ihm in das ganze jüdiſche Land und in alle umliegenden Länder erſcholl.

L. Was haben aber die Juden doch endlich mit dem großen Propheten Jeſus Chriſtus gemacht? — Sch. Sie haben ihn an das Kreuz geſchlagen.

L. So ging ihnen alſo der Segen der göttlichen Heimſuchung verloren. Wir aber beten und ſingen: Chriſtus, der iſt mein Leben, V. 1 f.

L. Wiederhole, was wir nach Anleitung von Vers 16 und 17 über das Volk geſagt haben! — Sch. (Wiederholt.)

L. Erzähle mit den Worten des 16. und 17. Verſes, **wie ſich das Volk bei der Gnadenheimſuchung zeigt!** — Sch. (Erzählt.)

Zuſammenfaſſung.

L. Gieb in wenigen Sätzen den Inhalt von Vers 11 und 12, von Vers 13—15, von Vers 16 und 17 an! (Es geſchieht.) Erzähle die ganze Geſchichte! ꝛc.

---

3. Ebr. 13, 16.

(Behandlung eines Spruches. Oberklaſſe.)

Vom Verfaſſer.

Der Spruch wird aufgeſchlagen und geleſen, dann beginnt die Beſprechung.

L. Zerlege dieſen Spruch in zwei Teile! Sch. Erſter Teil: Wohlzuthun und mitzuteilen vergeſſet nicht; zweiter Teil: Solche Opfer gefallen Gott wohl. — L. Was iſt uns im erſten Teil dieſes Spruches geboten? Sch. Wir ſollen nicht vergeſſen, wohlzuthun und mitzuteilen. — L. Mit welchem Wörtchen beginnt der zweite Teil des Spruches? Sch. Mit

dem Wörtchen „denn". — L. Welches ist also das Gedankenverhältnis des zweiten Teils zum ersten? Sch. Der zweite Teil giebt den Grund an. — L. Aus welchem Grunde sollen wir das Wohlthun und Mitteilen nicht vergessen? Sch. Weil solche Opfer Gott wohlgefallen. — L. Sprich dich im Zusammenhange über die Gliederung des Spruches aus! Sch. Der Spruch zerfällt in zwei Teile ꝛc.

L. Wir wollen zunächst den ersten Teil des Spruches behandeln. Wozu werden wir in demselben ermahnt? Sch. Wir sollen nicht vergessen ꝛc. — L. (Erzählt die Geschichte von Davids Gutthätigkeit gegen Mephiboseth, 1. Sam. 9, und entwickelt daraus den Satz: Trotzdem David König geworden war und als solcher große Sorge hatte, vergaß er nicht, wohlzuthun und mitzuteilen.)

Nun ist zunächst im Zusammenhange zu wiederholen: Zeige, wie David das Wohlthun und Mitteilen nicht vergaß! Ähnlich ist dann aber noch zu verfahren mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter, bei dessen Besprechung das Verhalten des Priesters und Leviten mit Benutzung von Jes. 58, 7 nicht außer acht gelassen werden und der Hinweis darauf nicht fehlen darf, daß der Samariter Mund und Herz, Hand und Fuß in den Dienst des Nächsten stellt.

L. Mit welcher Mahnung schließt dieses Gleichnis? Sch. Mit der Mahnung: Gehe hin und thue desgleichen. — L. Diese Mahnung ist nicht bloß jenem Schriftgelehrten gesagt, sondern uns allen. Keiner von uns soll das Wohlthun und Mitteilen vergessen. Du bist das Kind wohlhabender Eltern und könntest denken: Ich verlange nichts von andern, also brauchen andere auch nichts von mir zu verlangen. Was gebietet dir aber das Wort Gottes? Sch. Ich soll das Wohlthun und Mitteilen nicht vergessen. — L. Du bist arm, und wie könntest du etwa denken? Sch. Ich habe selbst nichts, folglich kann ich auch nichts geben. — L. Was gebietet aber auch dir das Wort Gottes? Sch. (Wie vorher.) — L. Ihr seid alle noch Kinder und könntet wähnen, Wohlthun sei eine Sache der Erwachsenen. Was gebietet aber auch den Kindern das Wort Gottes? Sch. (Wie vorher.) — Wiederholung. — L. An welcher Frau aus dem Evangelium können Arme und Kinder sich ein Beispiel nehmen? Sch. An der Witwe am Gotteskasten (Luk. 21). — L. Wieviel legte diese in den Gotteskasten? Sch. Zwei Scherflein. — L. Und wieviel hatten die Reichen eingelegt? Sch. Eine größere Summe. — L. Wie urteilt aber Christus über diese Geber? Sch. Die Witwe hat mehr eingelegt ꝛc. — L. Wie kann Christus das nicht meinen? Sch. Als ob die Gabe der Witwe größer gewesen wäre als die Gaben der Reichen. — L. Es kommt also beim Wohlthun nicht auf die Größe der Gabe an, sondern auf die Gesinnung, mit welcher wir geben, auf das Herz, welches durch die Hand wohlthut und mitteilt. Deshalb bitten wir in einem Morgenliede:

Gieb mir ein Herz voll Zuversicht,
Erfüllt mit Lieb' und Ruhe,
Ein weises Herz, das seine Pflicht
Erkenn' und willig thue;
Daß ich, dem Nächsten beizustehn,
Nie Fleiß und Arbeit scheue,
Mich gern an andrer Wohlergehn
Und ihrer Tugend freue.

(Wiederholung.)

L. Also nur solche Wohlthaten gefallen Gott wohl, die aus rechter Gesinnung, mit gutem Herzen gegeben werden.

Wohlthaten, still und rein gegeben,
Sind Tote, die im Grabe leben,
Sind Blumen, die im Sturm bestehn,
Sind Sterne, die nicht untergehn.

So kommen wir auf den 2. Teil unsers Spruches. Wie lautet er? Sch. Solche Opfer gefallen Gott wohl ꝛc.

4. Die erste Bitte.

(Katechismusgliederung und Zergliederung.)*)

Vom Verfasser.

Wie lautet die 1. Bitte? — Wie lautet die erste Erklärung dazu? — Wie die zweite? — Auf welche Frage steht die erste Erklärung? — Die zweite? — Wie gliedert sich das ganze Katechismusstück, das wir zu betrachten haben? — (Wiederholung.)**)

Nun wollen wir die einzelnen Stücke betrachten.

Wie lautet zunächst die eigentliche Bitte? — Wessen Namen meinst du, wenn du so betest? — Mit welchem Namen nennst du Gott im Vaterunser? — Welche Namen hat Gott noch außerdem? — Was bittest du in der 1. Bitte mit Bezug auf jeden dieser Namen? — Denn wie lautet die 1. Bitte? — (Wiederholung im Zusammenhange.)

Wie lautet die nun folgende Frage? — Diese Frage bedeutet in der 1., 2., 3., 4. und 6. Bitte zweierlei: 1. In welchem Sinne haben wir die Bitte nicht zu beten? 2. In welchem Sinne haben wir die Bitte zu beten? (Wiederholung.) — Was also bedeutet die Frage „was ist das?“ erstens? — Darauf ist zu antworten: Wir haben die 1. Bitte nicht in dem Sinne zu beten, als ob es derselben bedürfe, damit Gottes Name geheiligt werde. (Wiederholung.) — Wie ist Gottes Name vielmehr? — „Zwar“, d. i. gewiß und wahrhaftig; „an ihm selbst“, d. h. ohne daß wir darum bitten. Erklärungen! — Dazu merken wir uns den Spruch: „Heilig, heilig, heilig“ ꝛc. (Jes. 6, 3). (Zergliederung und Einübung des Spruches. Zusammenhängende Wiederholung.)

*) Wir verfahren so, wie diese Probe zeigt, um das einfache Wort- und Sachverständnis zu bewirken und das Memorieren vorzubereiten, also — wenn auch nicht bei der Erklärung der Bitten — besonders auf der Mittelstufe. Aber auch auf der Oberstufe ist bei der kursorischen Behandlung eines Katechismusstückes diese Weise empfehlenswert. Jedenfalls ist sie die Voraussetzung jeder ausführlichen Erklärungsarbeit (s. oben S. 42).

**) Wo, wie hier, „Wiederholung“ notiert ist, verlangen wir jedesmal eine zusammenhängende Wiedergabe des Verarbeiteten, die wir für sehr viel wichtiger halten als die von manchen Methodikern verlangte kurze Zusammenfassung, bei der entweder gar nichts oder ein ganz verblaßter Gedanke, im günstigsten Falle ein leeres Schema, ein sog. „Hauptinhalt“, herauskommt. Im vorliegenden Falle hat der Schüler zu sagen: Die 1. Bitte lautet: Geheiligt werde dein Name. Die erste Erklärung derselben lautet: Gottes Name ist zwar an ihm selbst heilig ꝛc. Die zweite: Wo das Wort Gottes ꝛc. Die erste Erklärung steht auf die Frage: Was ist das? Die zweite auf die Frage: Wie geschieht das? Das ganze Katechismusstück gliedert sich also in drei Glieder: die eigentliche Bitte, die erste und die zweite Erklärung (vgl. II. Tl. S. 116).

Was bedeutet die Frage „was ist das?“ zweitens? — Wie ist diese Frage mit den Worten des Katechismus zu beantworten? — Wo soll der Name Gottes heilig werden? — „Bei uns“, d. h. bei mir, bei dir, bei jedem von uns, auch in unsern Häusern, in unserm Dorfe, in unserm ganzen Lande, in der ganzen Christenheit. (Wiederholung.) — Was soll bei uns geschehen? — Denkt an die Erklärung des 2. Gebotes? — Woran kann man erkennen, ob Gottes Name bei uns nicht heilig ist? — Woran kann man erkennen, ob Gottes Name bei uns heilig ist? — (Wiederholung.)

Wie lautet die nun folgende Frage in unserm Katechismus? — Was ist gemeint mit dem Worte „das“? (Daß der Name Gottes „auch bei uns heilig werde“.) Wie könnte also diese Frage lauten? „Wie wird der Name Gottes bei uns heilig?“ — Wie antwortet darauf unser Katechismus? — In dieser Antwort sind zwei Bitten ausgesprochen. Wie lautet die erste? — Wie die zweite? — Nach diesen beiden Bitten zerfällt die Antwort in zwei Teile. Wie lautet der erste? — Wie der zweite? — (Wiederholung.)

Wir fassen zunächst den ersten Teil der Antwort ins Auge. Wie vielerlei gehört hiernach dazu, daß der Name Gottes bei uns heilig werde? — Wie wird er erstens heilig? — Wie zweitens? — Setze anstatt „wo“: „wenn“, und wiederhole erstens! — „Lauter und rein“, d. h. unverfälscht und ohne menschliche Beimischung. (Wiederholung.) — Wie also wird Gottes Name bei uns heilig? — Wie bitten wir, damit es geschehe? — Wir fassen diese Bitte in die Liederverse: „Laß mich dein sein und bleiben“ 2c. und „Ach bleib mit deinem Worte“ 2c. (Wiederholung und Einübung.)

Wie wird der Name Gottes zweitens bei uns heilig? — Wonach sollen wir heilig als die Kinder Gottes leben? — Was sagt dir z. B. das Wort Gottes im 1. Gebot? — Wie lebst du nach diesem Wort heilig als ein Kind Gottes? Sag es mit den Worten der Erklärung des 1. Gebotes! 2c. 2c. — Wie bitten wir, damit auch dies geschehe? — Wir fassen diese Bitte in das Liedeswort: „Führe mich, o HErr, und leite meinen Gang nach deinem Wort“ und „Gieb, daß ich thu' mit Fleiß“ 2c. (Wiederholung und Einübung.)

Wie lauten die nun noch übrigen Worte unsers Katechismussatzes? — Es heißt: „Der entheiligt unter uns den Namen Gottes“; auf welche Frage antwortet also dieses Katechismusstück? — Beantwortet diese Frage! — Zweierlei ist hier gesagt. Wer entheiligt erstens den Namen Gottes? — Wer zweitens? Solche Leute, die da anders *lehren*, als das Wort Gottes lehret, nennen wir Irrlehrer und das, was sie lehren, Irrlehre. Solche Leute, die anders *leben*, als das Wort Gottes lehret, nennen wir Gottlose und ihr Leben ein Lasterleben. (Wiederholung.) Wie bitten wir, damit uns Gott vor Irrlehren und einem Lasterleben bewahre? — Wir fassen diese Bitte in das Wort unsers HErrn: „Heiliger Vater, heilige uns“ 2c. (Joh. 17, 17) und in den Liedervers: „Ach bleib mit deinem Glanze“ 2c.

---

5. Ach bleib mit deiner Gnade.

(Liedererklärung. Mittelstufe.)

Vom Verfasser.

Der Vers wird zunächst vom Lehrer, sodann von einem Schüler der ersten Abteilung gesprochen, endlich von einem Schüler der zweiten Abteilung vorgelesen. Nun beginnt die Zergliederung und Erläuterung.

L. An wen wenden wir uns in diesem Verse mit unserm Gebet? Sch. An den HErrn Jesus Christus. — L. Um was bitten wir ihn? Sch. Er soll mit seiner Gnade bei uns bleiben. — L. Worin besteht die Gnade unsers HErrn Jesu Christi nach dem 2. Artikel? Sch. — L. Was hat Christus nach der Erklärung dieses Artikels gethan? Sch. Er hat mich erlöset, erworben, gewonnen. — L. Wovon hat er dich erlöset, erworben, gewonnen? Sch. Von allen Sünden ꝛc. — L. Womit hat er dich erlöset? Sch. Nicht mit Gold oder Silber ꝛc. — L. Und warum hat er das gethan? Sch. Auf daß ich sein eigen sei ꝛc. — L. Worin besteht also die Gnade unsers HErrn Jesu Christi? Sch. Die Gnade unsers HErrn Jesu Christi besteht darin, daß er mich ꝛc. — L. Wiederhole im Zusammenhang, was wir bis dahin zur Erklärung des Verses gesagt haben. Sch. Wir wenden uns in diesem Verse bittend an den HErrn Jesus Christus. Wir bitten ihn, daß er mit seiner Gnade bei uns bleibe. Seine Gnade besteht nach dem 2. Artikel darin, daß ꝛc.

L. Weshalb bitten wir Christum, mit seiner Gnade bei uns bleiben zu wollen? Sch. Daß uns hinfort nicht schade des bösen Feindes List. — L. Wiederhole diese Antwort, doch so, daß du das Wort List (das Subjekt) weiter vorstellst! Sch. Daß uns hinfort die List des bösen Feindes nicht schade. — L. Wer ist der böse Feind? Sch. Der Teufel. — L. Der Teufel will nicht, daß wir den Namen Gottes heiligen; will nicht, daß Gottes Reich zu uns komme; er verführt uns in allerlei Schande und Laster. So lehrt uns unser Katechismus.*) Beantworte hiernach die Frage: Wie schadet uns der Teufel? Sch. Er läßt uns den Namen Gottes nicht heiligen ꝛc. (Wiederhole wie oben!)

L. Das alles soll Christus von uns abwenden. Wie bitten wir deshalb in diesem Verse? Sch. Ach bleib mit deiner Gnade ꝛc. (Einübung des Verses.)

---

6. Von dem Orte, der Stelle, der Lage.

(Gesonderter Anschauungsunterricht — formale Richtung.)

v. Türk, Die sinnlichen Wahrnehmungen. Winterthur 1811.

L. (zu einem der Kinder, das zwischen zwei andern steht oder sitzt). Wenn du mir jetzt angeben willst, wo du stehst, wie wirst du es anfangen? Sch. Ich stehe da.

L. Du stehst da, und Adolf steht dort, das ist freilich wahr; allein ich wünschte genauer zu wissen, wo du eigentlich sitzest? Sch. Ich bin hier in dem Schulzimmer.

L. Wieder gut, aber der dort (auf den entferntesten Knaben zeigend) ist auch in demselben Schulzimmer und ist doch nicht da, wo du bist; du wirst es also noch genauer angeben müssen. Sch. Ich sitze auf der ersten Bank zwischen Heinrich und Gustav.

---

*) In der Oberklasse würde man diese Sätze aus den Erklärungen der 3. und 6. Bitte abzufragen haben, bei der Erklärung der ersten Hälfte des Verses könnte 2. Kor. 8, 9 benutzt werden. Im übrigen ist das Lehrverfahren nicht wesentlich anders. Auch auf der Oberstufe darf man nicht, wie ich das öfter gehört habe, fragen: Was ist Gnade? Was heißt das: Christus soll mit seiner Gnade bei uns bleiben? Was verstehen wir unter List? u. dgl.

L. So ist es recht; nun weiß ich genau, wo du sitzest. — Du sagst, daß du zwischen Heinrich und Gustav sitzest — ich weiß also nur den Ort, wo du sitzest; sage mir nun aber, wo Heinrich sitzet! Sch. Heinrich sitzt bei mir.

L. Heinrich sitzt bei oder neben dir; allein auch Gustav sitzt neben dir, also hast du dich noch nicht bestimmt genug ausgedrückt. Sch. Heinrich sitzt zwischen mir und Wilhelm.

L. Könntest du mir nicht den Ort, wo Heinrich sitzt, so bezeichnen, daß wir den Wilhelm nicht dazu gebrauchten? Sch. Ja! Heinrich sitzt zur Rechten neben mir.

L. Recht; jetzt hast du dich ganz bestimmt ausgedrückt. (Zu einem andern Schüler:) Sage mir, wer sitzt dir gerade gegenüber? ꝛc. Wer sitzt dir schräge gegenüber? ꝛc. ꝛc. (Zu allen Kindern:) Was haben wir wohl alle gemein in Hinsicht auf den Ort, wo wir uns befinden? Sch. Wir sind alle in dem Zimmer.

L. Nennt mir etwas, das wir alle über uns haben! Sch. Die Decke haben wir alle über uns.

L. Was haben wir unter uns? Sch. Den Fußboden.

L. Indem ihr mit mir sprecht, woher kommt da eure Stimme? Sch. Unsere Stimme kommt aus uns.

L. Sie kommt aus euch und geht von eurem Munde her zu mir, denn ich höre sie. (Zu einem der Schüler:) Komm hierher zu mir, wo warst du vorher? Sch. Ich saß auf der Bank neben Gustav.

L. Sitzest du noch da? Sch. Nein, ich bin von der Bank aufgestanden, bin von Gustav hinweg und zu Ihnen gegangen.

L. Jetzt gehe einmal wieder von mir hinweg und gehe dorthin, wo die große Tafel hängt! Wer sitzt am nächsten bei dir? Sch. Peter sitzt zunächst bei mir.

L. Wer ist am weitesten von dir entfernt? Sch. Ernst.

L. Nenne mir einen deiner Kameraden, der näher bei dir ist als Ernst, aber weiter von dir entfernt ist als Peter! Sch. Heinrich, Gustav ꝛc.

Nota. Der Lehrer kann diese Übungen so ausführlich behandeln, als er es für dienlich findet. Der Zweck ist: die Kinder alle Vorwörter (Präpositionen), die einen Ort bezeichnen, gebrauchen zu lehren.

---

7. Die Augen.

(Gesonderter Anschauungsunterricht — materiale Richtung.)

Wrage, Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge. Altona 1837.

Du kannst mich sehen, kannst auch deine Mitschüler sehen. Du siehst mit den **Augen**. Du hast zwei Augen; alle gesunden Menschen haben zwei Augen.

Körper sind, wie du früher gelernt hast, entweder rund oder eckig; das Auge gehört zu den runden Körpern. Auch ein Apfel ist rund. Man spricht daher auch von einem **Augapfel**.

1. Der Augapfel ist rund.

Der äußere Rand des Auges sieht weiß aus. Gerade in der Mitte des Auges ist ein schwarzer Punkt, der **Augenstern** genannt.

2. In dem Augapfel ist der Augenstern.

Wiederholung 1 und 2.

Um den Augenstern bemerken wir einen dunklen Ring (die Schüler suchen die Farbe dieses Ringes gegenseitig an einander auf und finden, daß er bei den meisten entweder blau oder braun ist).

3. Es giebt blaue und braune Augen.
(Der Augenring ist entweder blau oder braun.)

Wenn dir Staub oder eine Mücke ins Auge fliegt, so empfindest du Schmerzen, ja selbst der Rauch schmerzt, wenn er ins Auge kommt. An keinem andern Teile des Körpers verursacht er uns Schmerzen. Das Auge kann mithin sehr wenig vertragen. Eine Sache, die sehr wenig vertragen kann, nennt man **zart.** Also:

4. Das Auge ist zart. Wiederholung.

Wenn das zarte Auge etwa vor der Stirn säße, so würdet ihr beim Fallen dasselbe sehr leicht beschädigen. Eben deswegen hat der liebe Gott es nicht dahin gesetzt, sondern statt dessen in eine Vertiefung, in eine Höhle gelegt, welche daher die **Augenhöhle** genannt wird. Wenn nun das Kind einmal fällt, so wird das Auge nicht so leicht beschädigt.

5. Das Auge liegt in der Augenhöhle.

Wenn der Wind dir Sand und Staub ins Gesicht weht, machst du die Augen zu, d. h. du ziehst eine Haut darüber. Ein Häutchen ist über und unter dem Auge, sie heißen **Augenlider.** Mit den Augenlidern können wir also die Augen verschließen oder bedecken und sie dadurch schützen.

6. Der Augapfel liegt unter den Augenlidern.

Wiederholung 1—6.

Vorne an den Augenlidern sitzen kleine Haare, man nennt sie **Augenwimpern.** Diese sitzen an dem unteren und oberen Augenlide.

7. An den Augenlidern sitzen die Augenwimpern.

Wiederholung 1—7.

Die Haare (gezeigt!) über den Augen nennt man **Augenbrauen.** Auch sie müssen ja mit zu dem **Auge** gehören, indem sie Augenbrauen heißen. Zweck derselben: Sie machen, daß der Schweiß von der Stirn herab nicht ins zarte Auge fließt, sondern an den Seiten vorbei.

8. Über den Augen sitzen die Augenbrauen.

Wiederholung 1—8.

Welches sind demnach die Teile des Auges?

Zusammenhang derselben.

Das Auge ist ein äußerst zartes Glied; eben deswegen ist es auch so mannigfaltig geschützt, so wohl verwahrt.

Welches sind die Schutzmittel?

Wie gut hat's doch der liebe Gott gemacht!

Jetzt siehst du mich an. Du kannst aber auch, ohne daß du den Kopf drehst, nach der Seite sehen, mithin das Auge bewegen, deswegen nennen wir das Auge **beweglich.** Wir bemerken also an dem Auge ferner:

9. Das Auge ist beweglich.

Die Nase dient uns zum Riechen, die Augen dienen zum Sehen. Also:

1. Mit den Augen können wir sehen.

Wenn ein guter Freund von uns geht, sehen wir ihm gewöhnlich nach. Mit den Augen können wir **nachsehen.**

Wenn deine Mutter sehen will, ob die Speise im Topfe kocht, so muß sie in den Topf hineinsehen. Mit den Augen können wir **hineinsehen.**

Wenn du wissen willst, welche Farbe das Pferd hat, das da eben vorbeigeht, so mußt du hinaussehen. Mit den Augen können wir **hinaussehen.**

Wenn hinter dir unerwartet dich jemand ruft, so siehst du dich um. Wir können uns **umsehen.**

Karl liest noch so oft falsch — er sieht nicht gut zu. Mit den Augen können wir **zusehen.**

Lotte hat von der Mutter einen schönen Nähkasten zum Geburtstagsgeschenk erhalten; da sah sie ihn unten und oben, aus- und inwendig, d. h. sie **besah** ihn. Mit den Augen können wir **besehen.** Wiederholung.

Mit den Augen also können wir sehen. Halte den Kopf still! Nun sieh rechts — links — nach oben — nach unten!

2. Die Augen können wir nach allen Richtungen bewegen.

Du kannst nicht mit deinen Augen sehen, wenn du die Augenlider darüber ziehst; die Augen müssen offen sein. Des Nachts, indem wir schlafen, haben wir sie nicht offen; wir **schließen** sie, wenn wir einschlafen. Also:

3. Die Augen können wir schließen.

Wiederholung 1—3.

Sobald wir aber des Morgens erwachen, **öffnen** wir sie. Also:

4. Die Augen können wir öffnen.

Wiederholung 1—4.

Wenn jemand recht betrübt ist, so **weint** er oft; auch das geschieht mit den Augen.

5. Mit den Augen können wir weinen.

Wiederholung 1—5.

---

8. Die Augen.

(Gesonderter Anschauungsunterricht — materiale Richtung.)*)

Fuhr u. Ortmann, Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. Dillenburg 1869.

Es freut mich, daß auch nicht eins von meinen Kleinen die hellen Guckfensterchen zu Hause gelassen hat. Wie heißen diese Guckfensterchen? — Augen. Wie viele Augen hast du? Ich habe zwei Augen. Du? — Sprecht: Wir haben zwei Augen! Jedes zeige sein rechtes Auge! Sprecht: Das ist — mein — rechtes Auge! Das linke Auge gezeigt! Sprecht: Das ist — mein — linkes Auge!

Wieviel rechte Augen hast du? — Du? — Wie viele linke Augen hast du? — Sprecht: Wir haben ein rechtes — und ein linkes — Auge! Die Augen sind klar und hell. Sprich: Zwei Augen — hab' ich —

*) Zur Vergleichung mit der vorigen Lehrprobe; beide Proben gehen von wirklichen Gegenständen aus. Besprechung eines Bildes s. oben S. 14 f.

klar und hell! Du! Du! Alle im Takt! — Mit den schönen, hellen Augen könnt ihr aber gar vieles sehen. Was seht ihr hier über uns? — Zimmerdecke. Was seht ihr unter uns? Fußboden. Blickt rechts! Was seht ihr dort? Seht nach der linken Seite! Was seht ihr da? — Stehen meines kleinen Gustavs Augen still, oder drehen sie sich, wenn er über und unter sich, wenn er rechts und links sieht? — Sprecht: Die Augen drehen sich! Sprecht jetzt so: „Zwei Augen hab' ich — klar und hell — die drehn sich — nach allen Seiten — schnell"! (Einzeln und im Chor [Takt] nachgesprochen.)

Jetzt schaut aber einmal wacker um euch, ihr kleinen munteren Leute! Was sieht mein munteres Julchen hier? (gezeigt!) — Was erblickt mein Fränzchen da? — Was wird das aber sein, was der kleine Reinhard hier sieht? 2c. Nun schaut einmal in dieses Bilderbuch: Das lacht euch an! Was für ein Tier ist das? — Das? — Dieses? — Das sollte wohl ein freundliches Buch sein? Viel schöne Dinge seht ihr auch im Garten, auf der Wiese 2c. Was siehst du, Ottilie, in eurem Garten? — Emilchen mag mir sagen, welche Blumen in ihrem Garten sind! — Was siehst du, Otto, auf der Wiese? — Welche Blümchen seht ihr jetzt schon draußen? — Wie heißt das kleine weiße Blümchen, welches die liebe Lina in ihrem Sträußchen hatte? — Maßliebchen. Wie heißt das kleine blaue Blümchen, welches meine freundlichen Kinder mir heut so zahlreich brachten? — Veilchen. Wo fand meine kleine Bertha das Blümchen? — Wie riecht das liebe Blauveilchen? — Ich will mir die netten Sträußchen in ein Wasserglas stellen, damit sie nicht welk werden. Alle die schönen Blümchen seht ihr mit den Augen. Sprecht: Mit den Augen — sehen wir — die Blümchen! Jetzt so: Die (Augen) sehen alle Blümchen! Du! — Du! — Im Walde stehen auch viele Blümchen; aber was seht ihr da noch mehr? — Sprecht: Mit den Augen — sehen wir Bäume — und Sträucher! Die (Augen) sehen Baum und Strauch. Sprecht jetzt so: Die sehen — alle Blümchen — Baum und Strauch! Welche Leute seht ihr daheim, die ihr besonders lieb habt? — Vater, Mutter, Bruder, Schwester. Was seht ihr hoch über euch, wenn ihr draußen seid? — Himmel. Sprecht: Mit den Augen — sehen wir — den hohen, blauen Himmel! Ja, die Augen,

„Die sehn alle Blümchen, Baum und Strauch —
Und den hohen, blauen Himmel auch."

Wiederholung: Zwei Augen hab' ich klar 2c. Wer gab euch aber die hellen, klaren Augen, mit denen ihr so viel Schönes sehen könnt? — Die klaren Augen — gab uns der liebe Gott. Sprecht: Der liebe Gott — gab uns die klaren — hellen Augen! Sprich du: Die Augen setzte der liebe Gott — mir ein! Du: Die setzte — der liebe Gott — mir ein! All' die schönen Dinge, die ihr seht, sind dem lieben Gott. Sprecht: Alles — was ich sehe — ist dem lieben Gott!

Der liebe Gott setzte mir, dir, uns allen klare, helle (gesunde) Augen ein. Sprecht: „Die setzte — der liebe Gott — mir ein — und was ich kann sehen — ist alles sein"!

Sind denn meine lieben Kleinen auch dem lieben Gott? — Wollt ihr ihm auch immer sein? Warum wollt ihr denn so gern des lieben Gottes gute Kinder sein? — Gott ist so lieb und ist so gut.

Sprecht: Was ich sehe — ruft mir zu: —
Gott — wie lieb — wie gut bist du!

O Gott, wie groß, wie lieb bist du! Wie schön ist deine Welt! Hilf, daß ich dir zulieb auch leb', wie's dir, o HErr, gefällt!

Wiederholung des Ganzen.

„Zwei Augen hab' ich, klar und hell, die drehn sich nach allen Seiten schnell, die sehn alle Blümchen, Baum und Strauch und den hohen, blauen Himmel auch. Die setzte der liebe Gott mir ein, und was ich kann sehen, ist alles sein."

---

9. Anschauungsunterricht in Verbindung mit dem ersten Leseunterricht.

H. R. Dietlein, Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Leseunterricht. Wittenberg 1874.

Der Lehrer hat den Kleinen das Elementieren zweilautiger, gedehnter Wörter klar zu machen. Er beginnt diese wie jede andere Lektion mit einer kleinen Anschauungsübung.

L. (die Taschenuhr in der Hand haltend). Was habe ich hier in der Hand? Sch. Sie haben eine Uhr in der Hand. L. Sagt also, was dies für ein Ding ist! Sch. Das ist eine Uhr. L. (die Uhr mehreren Kindern ans Ohr haltend). Hast du gehört: Was macht die Uhr? Sch. Die Uhr geht ticketacke ticketacke tick. L. Sprecht nach: Die Uhr tickt! L. (die Uhr aufmachend und einigen Schülern zeigend). Was hat die Uhr inwendig? Sch. Die Uhr hat Räder. L. Was aber sagt uns die Uhr, wenn wir nach ihr sehen? Sch. Sie sagt uns, welche Zeit es ist. L. Wohl! Sprecht nach: Die Uhr zeigt uns die Zeit an! L. (auf die Zeiger zeigend). Wie nennen wir daher die kleinen Dinger hier? Sch. Das sind die Zeiger. L. Und endlich: Wie ist die Uhr der Form nach? (Ist sie wohl viereckig?) Sch. Nein! Die Uhr ist rund. Hiermit schließt die eigentliche ausführlichere Anschauungsübung. Der Lehrer geht nun über zum Elementieren des Wortes „Uhr". L. Kinder, hört einmal recht genau zu, wie ich das Wort Uhr spreche. (Der Lehrer spricht Uuuurrrr.) Habt ihr da nicht zwei verschiedene Laute gehört? Sch. Ja, ich habe es gehört. L. Nun, wie hieß denn der erste Laut? Sch. Der erste Laut hieß **u**. L. Wie aber klang der zweite Laut? **rrr**. — Um nun aber das sichere Heraushören der beiden Laute aus dem Worte und das Nennen derselben bei allen Schülern zu erzielen, bedarf's reichlicher Übung und folglich der Wörter mehrere als dieses einen. Bei dem Nennen derselben finden nun abwechselnd die kleinen, kurzen, aphoristischen Anschauungsübungen statt.

L. Faßt alle das Fleischläppchen, was ihr an eurem Kopfe habt, an und sagt, was es ist! Sch. Das ist das Ohr. L. Was macht ihr mit dem Ohr? Sch. Mit dem Ohr hören wir. L. Nun gut! sprecht mir alle recht langsam nach: Oorrr! L. Wie heißt der erste Laut? Sch. Der erste Laut heißt **o**. L. Wie heißt der zweite Laut? Sch. Der zweite Laut heißt **r**. (Der Lehrer stellt einen Knaben vor, der Schuhe anhat, und fragt, darauf zeigend:) Was hat Franz an seinem Fuße hier? Geht er barfuß? Sch. Nein, er hat Schuhe an. L. Sage also, was das für ein Ding ist! Sch. Das ist ein Schuh. L. Wovon ist der Schuh gemacht? Sch. Der Schuh ist von Leder. L. Nun genug! (Hierauf

wieder Elementieren des Wortes.) L. Ich habe wieder ein neues Wort im Sinn. Wißt ihr noch, wie's Winter war? Was war da mit dem Wasser auf dem See geschehen? Sch. Es war gefroren. L. Wie nanntet ihr denn das gefrorne Wasser? Sch. Eis. L. Wie ist denn das Eis? Sch. Das Eis ist glatt. L. Und wie ist's denn, wenn du es anfühlst? Sch. Das Eis ist kalt. L. Wo war denn das Eis? Sch. Auf dem See. L. Gut! Da haben wir wieder zwei Wörter, die wir in ihre Laute auflösen können: See, Eis. (Es geschieht.) So und ähnlich verfährt der Lehrer bei den übrigen Wörtern: Reh, Aal, Mai, Heu, Sau, Vieh, Thee ꝛc.

10. Die ersten Leseübungen nach der Lautier- (nicht Schreiblese-) Methode.*)

Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Leipzig 1872.

a. Die erste Lektion.

Zuerst sage ich den Kleinen, was das für ein Ding ist, vor dem sie stehen (die Lesemaschine); daß sie jetzt lesen lernen sollen; daß da unten ein langes Fach (ich öffne dabei das Buchstabenbehältnis) mit sehr vielen Bildern (Buchstaben) darin sei, die sie jetzt eines nach dem andern kennen lernen würden ꝛc.

Der erste zu erlernende Buchstabe ist das a. Bevor ich denselben zeige, lasse ich erst eine Menge Wörter möglichst korrekt nachsprechen, und zwar:

1. Wörter, in denen das a als Auslaut steht, z. B. ja, sah, nah ꝛc.
2. Wörter, in denen das a als Anlaut steht, z. B. Aal, Arm, alt ꝛc.
3. Wörter, in denen das a in der Mitte tönt, und zwar a. gedehnt, z. B. Saal, Haar, Qual ꝛc.; b. geschärft, z. B. Narr, Lamm, matt ꝛc. (Ähnlich läßt sich auch bei jedem neuen Konsonanten verfahren.)

Habe ich so das Ohr der Kleinen genugsam auf den Laut a gelenkt, setze ich den Buchstaben selbst an. „Da habt ihr nun den ersten Buchstaben, den ihr jetzt so oft in den Wörtern hörtet, die ihr mir nachgesprochen habt. Wie sieht denn dieser Buchstabe bald aus?" (Da kommen nun in der Regel sehr verschiedene Ansichten zum Vorschein: wie ein Hut, wie ein Ei, wie ein Häufchen ꝛc. Ich lasse aber alles gelten. Gewöhnlich leite ich sie auf die Ähnlichkeit mit einem Ameisenhaufen.)

„Nun hört einmal, wie dieser Buchstabe klingt. Er klingt — — a. Sagt mir das nach! Noch einmal! Einmal recht laut! Jetzt einmal leise! Wieder laut! Sprecht einmal so gedehnt wie ich a⌒a⌒a! Nun wollen wir das a einmal ganz kurz aussprechen, so: a (kurz). Sprich du es einmal allein! Du auch! Du auch! Kannst du es allein, Bertha? Du auch, Emilie? Jetzt wieder alle! Sprecht es dreimal hinter einander, ich werde dazu dreimal in die Hände klatschen, klatscht ihr einmal selbst dazu! Zeigt jetzt alle mit dem Finger nach dem Buchstaben und sprecht: Der klingt a!"

*) Diese Lehrprobe enthält allerlei von dem, was man „Manier" nennt. Aber doch ist viel daraus zu lernen. Wiedemann ist ein Meister bei den Kleinen, zugleich der eifrigste Gegner der Schreiblese- und namentlich der Vogelschen Methode. Er hat auch eine Fibel geschrieben.

Ich hole jetzt ein zweites a hervor und stelle es hin. „Seht euch einmal diesen an. Merkt ihr was? Sieht dieser nicht gerade so aus wie jener? Weil er nun gerade so aussieht, da muß er auch gerade so klingen wie jener, nicht wahr? Wie muß dieser also auch klingen? Wieviel a haben wir denn jetzt? Wie klingt dieser Buchstabe hier? Wie klingt dieser?"

Ich stelle auch wohl noch ein drittes und viertes a an und verfahre in ähnlicher Weise.

„Seht Kinderchen, da haben wir heute schon einen Buchstaben gelernt. Welchen denn? Wie hieß er? Wenn ihr heute nach Hause kommt, da erzählt nur gleich eurer Mama, wie der Buchstabe klang. Müßt ihr aber auch erzählen, wie er ausgesehen hat. Werdet ihr das noch wissen, wenn ihr nach Hause kommt? — Für jetzt mag's gut sein. Ihr sollt euch jetzt wieder auf eure Plätze setzen. Aber, paßt auf, hübsch in Ordnung. Zuerst geht die erste Reihe. Ich werde kommandieren: Erste Reihe einen Schritt vor! Rechts um! Marsch! Zweite Reihe einen Schritt vor! Rechts um! Marsch!" 2c. Das geht natürlich nicht gleich, muß erst geübt werden, macht sich aber sehr bald.

b. Zweite Lektion.

Wiederholung des a. „Wie klang dieser Buchstabe? 2c. 2c. Habt's gut gemerkt! Freut mich! Heute werde ich nun einen neuen zeigen. Wollt ihr einen neuen haben? Du auch, Wilhelm? — Hier (in der verschlossenen Hand) habe ich einen. Wie wird der (Kerl) aussehen? Wie wird er klingen? — Da steht er! (Ich setze das ſ an.) Nicht wahr, der sieht aber komisch aus! Wie sieht er denn bald aus?" (Spazierstock, Vogelstange, Besen 2c. Ich leite die Kinder, daß sie in dem Buchstaben Ähnlichkeit mit einer Gans finden. Kopf, Schnabel, langer Hals 2c.) „Wißt ihr, wie es die Gänse machen, wenn sie böse sind? Seht, gerade so (macht's der) klingt dieser Buchstabe auch. Wie klingt er? Seht mich einmal alle an! Seht recht genau auf meinen Mund, wie ich's mache! Gerade so macht ihr's auch! Jetzt! So ist's recht! Immer frisch! Noch einmal! Laßt einmal das Gänschen recht böse werden! Fritz, versuche du es allein! Oskar auch! Alle! Jetzt einmal recht leise! — Stark! — Recht kurz! — Recht gedehnt!" — Hierauf (also einmal umgekehrt wie vorhin) lasse ich die Kinder eine Menge Wörter nachsprechen, in denen das ſ als An-, Aus- oder Mittellaut hörbar wird.

Ich bringe nun ein zweites, ein drittes ſ zum Vorschein. Ich setze die a und ſ bunt durch einander, z. B.: a, ſ, ſ, a, a, ſ, oder: ſ, a, ſ, a, ſ, a. „Nun wollen wir einmal diese vielen Buchstaben hinter einander lesen. Wie klingt der erste? Der zweite? Der dritte? 2c. 2c. Gebt acht, ich werde diese Buchstaben einmal anders stellen. So — Ludwig, hier hast du mein Stäbchen, zeige mir einmal den Buchstaben, der a klingt! — Hat er recht gezeigt? — Eduard, zeige mir den, der ſ klingt! — War das der rechte? — Kannst du mir vielleicht noch ein anderes ſ zeigen, Heinrich? — Wieviel haben wir denn nun schon Buchstaben gelernt? — Werdet ihr sie denn morgen aber auch noch können?" 2c.

c. Dritte Lektion.

Die jetzt folgende Lektion hat ihre besonderen Schwierigkeiten. Es gilt nämlich die beiden bereits bekannten Laute mit einander zu verbinden. Ich wiederhole: Das ist nicht leicht. Man könnte nun vielleicht meinen,

da diese Operation so erhebliche Schwierigkeiten hat, wäre es besser, sie für spätere Zeit aufzubewahren und lieber erst gewissermaßen einen Buchstabenfonds anzusammeln. Jene Schwierigkeiten aber werden dadurch nicht gemindert, sie bleiben ganz dieselben, selbst wenn man die betreffende Operation so lange verschöbe, bis die Kinder das ganze Alphabet vollständig inne hätten. Und was wäre das für eine Methode?

Nein, nur frisch und mit Geschicklichkeit ans Werk! Es geht. Es gelingt, gelingt sehr bald. Wie das Kind aus zwei Kartenblättern ein Haus, aus zwei Klötzchen einen Turm, aus einer Nußschale und einem Holzsplitterchen ein Schiff baut, lernt es auch die ersten zwei Buchstaben zu einer Silbe oder einem Worte verbinden.

Ich bediene mich dabei eines sehr einfachen, aber sehr probaten Hilfsmittels. Dasselbe hat mich stets sehr bald ans Ziel geführt. Laß dir das Rezeptchen verschreiben!

Die Lesemaschine ist heute abgeräumt bis auf zwei Buchstaben, ein a und ein ſ. Beide werden natürlich zunächst repetiert. Darauf aber sage ich etwa: „Jetzt gebt acht, Kinderchen, wir wollen uns einmal einen Spaß machen. Diese beiden Buchstaben sollen einmal Haschekater spielen. Einer soll den andern haschen. Das wird hübsch werden! Wollt ihr mithelfen?“

Ich setze hierauf das a links und das ſ rechts, ohngefähr eine halbe Elle weit aus einander. Nun frage ich: „Wie klingt der hier (links)? (a.) Wie der hier (rechts)? (ſ.) — Jetzt paßt auf, jetzt soll das a das Gänschen haschen. Wenn das a das Gänschen hat, dann schreit es. Wie denn? (Zischlaut.) Unterwegs aber schreit der hier immer a a a a, bis er das Gänschen hat. Will's euch einmal vormachen, dann macht ihr es nach.“

Das ſ bleibt fest stehen. Mit dem a aber fahre ich nun, ohne den Buchstaben mit der Hand zu bedecken, langsam nach dem ſ zu, und dabei tönt mein Mund ununterbrochen a a a a, bis das a das ſ berührt.

In demselben Augenblicke lasse ich dann den Zischlaut hören, so daß das Gelesene etwa so klingt: a a a a ſ. „Hörtet ihr es, wie das Gänschen zischte?“

Nachdem ich dies Manöver zwei-, dreimal vorgemacht habe, lasse ich es die Kinder ausführen, indem ich das a langsam fortbewege. Das Experiment wird natürlich vielfach wiederholt. Nach und nach aber stelle ich die beiden Buchstaben immer näher und näher zusammen, so daß die Vereinigung schneller erfolgen kann. Bald stehen sie nur noch einen Viertelzoll weit von einander entfernt, und es bedarf nur eines ganz kurzen a, so folgt auch der Zischlaut. Es klingt also jetzt ganz richtig aſ. Endlich aber stelle ich beide Buchstaben dicht zusammen (aſ) und spreche: „Nun wollen wir diese beiden Buchstaben einmal gleich so hinter einander lesen. Wie klingt der erste? Der zweite? Erst lest ihr also den ersten und gleich darauf den zweiten, dürft aber dazwischen nicht absetzen. Ich werde mit dem Finger unter den beiden Buchstaben hinfahren, damit ihr seht, wie schnell ihr lesen sollt. Gebt acht, ich werde es euch erst einmal vormachen.“

Ich berühre also jetzt die beiden Buchstaben nicht, sondern fahre langsam mit dem Zeigefinger darunter hin, indem ich lese: aaſ. „Nun versucht ihr es mal so. Ich werde zeigen. — J, das geht ja ganz prächtig! Gleich noch einmal! Und noch einmal! — Du einmal allein, Otto!“ ꝛc.

Wie heißt also das Wörtchen, das wir jetzt gelesen haben? — aſ. — Er aß. Was aß er denn? Wie schmeckten denn die Äpfel? Wer gab sie ihm denn? Wie sahen sie denn aus? Wieviel aß er denn? Wo wachsen denn die Äpfel? ꝛc. So kann man auch bei dieser Methode — dies sei der neueren Schule zum Trost gesagt — anregende, die Langeweile verhütende Unterhaltungen an die einfachsten Wörtchen anknüpfen, wenn — man es für gut findet. Nur muß man sich eben hüten, die Kinder nicht zu sehr, wenigstens nicht zu lange von der Hauptsache, dem Lesen, abzuziehen.

d. Vierte Lektion.

Repetition. „Das letzte Mal hat das a das Gänschen gehascht. Aber Kinderchen, ich merk's schon, das Gänschen möchte auch gern einmal haschen (der Hascher sein). Nicht wahr? Wollen wir nicht das Gänschen auch einmal haschen lassen? — Ja, heute soll einmal das Gänschen das a haschen. Wie macht es denn das Gänschen, wenn es hascht (läuft)? (Zischlaut.) — Und wie schreit denn der andere Buchstabe dann, wenn er gefangen ist? (aaa.) Gut! Nun paßt auf!"

Ich stelle jetzt das ſ links und das a rechts und verfahre in der bereits detaillierten Weise. Es entsteht somit zuletzt das Wörtchen ſa. — Er sah.*) Was sah er denn? Wo sah er denn? Womit sieht man denn? Wieviel haben wir denn Augen? ꝛc. Zur Begründung dieser beiden Errungenschaften lasse ich nun bald a — ſ, bald ſ — a zusammenziehen, lasse abwechselnd ſa und aſ lesen.

e. Fünfte Lektion.

Wiederholung. Diese Lektion bietet die meiste Schwierigkeit. Ich habe die Aufgabe, drei Buchstaben, das ſ, a und ſ zu verbinden. Das mache ich auf Grund der vorigen Manier so:

Ich stelle diese drei Buchstaben in nicht allzu großer Entfernung (etwa 6 Zoll weit) von einander auf. Also ſ — — — a — — — ſ. Nun sage ich: „Jetzt sollen sich einmal alle drei haschen. Der erste hascht den zweiten und der zweite den dritten." Natürlich muß ich das erst wieder vormachen. Ich schiebe also langsam den ersten nach dem zweiten und — ohne die Bewegung zu unterbrechen — den zweiten mit nach dem dritten. Dabei lautiere ich ohne abzusetzen: ſ ſ ſ ſ ſ a a a a ſ. Dasselbe lasse ich nun die Kinder ausführen, indem ich die Buchstaben bewege. Hierauf stelle ich diese drei Buchstaben wieder immer enger und enger, zuletzt ganz nahe zusammen. Siehe oben. So entsteht das Wort saſ. — Julchen saß. Wo saß sie denn? Wie saß sie denn? Wer saß neben ihr? Was machte sie denn?" ꝛc.

---

*) „Unverzeihlich!" ruft hier vielleicht ein pädagogischer Schwarzseher. „Gleich mit dem zweiten Worte wird hier dem Kinde ein orthographischer Fehler eingeprägt. Welch ein Mißgriff!" — Beruhige dich, lieber Freund! Wenn deine Behauptung (Befürchtung) wahr wäre, so wäre das ein Glück für uns, und ich würde sofort mein „sa" in Grund und Boden hinein verdammen. Dann müßtest du mir aber auch beweisen können, daß alle Wörter, welche das Kind liest, bezüglich ihrer Schreibart so fest in seinem Gedächtnis sitzen, daß es später nie einen orthographischen Fehler macht. Wollte Gott, es wäre so! (Wiedemann.) — Wiedemann hat nicht beachtet, daß das ſ in „sa" weicher, in „aſ" harter Hauchlaut ist. (K.)

11. Einübung des kleinen „d" nach der Schreibleſemethode.

Guth, Praktiſche Methodik. Stuttgart 1873.

Gang der Lehrprobe.

1. Vorführen des einzuübenden Lauts in einem Wort (zuweilen iſt ein Satz zu Grunde zu legen).
2. Vorführen des Zeichens für den Laut:
   a. zuerſt ganz, dann
   b. nach den einzelnen Teilen,
   c. allgemeines Merkmal für das Zeichen (kann bei manchen Zeichen, die ein allgemeines Merkmal ſchwer zulaſſen, auch wegbleiben).
3. Einübung des Zeichens und Lautes:
   a. durch Schreiben in der Luft,
   b. durch Niederſchreiben auf die Schiefertafel,
   c. Einübung des Lautes dadurch, daß man während des Schreibens öfters nach dem Laute fragt.
4. Verbindung des Zeichens (und Lautes) mit den ſchon eingeübten zu Silben und Wörtern:
   a. der Konſonant iſt Auslaut,
   b. der Konſonant iſt Anlaut,
   c. ganze Wörter.
5. Leſen der Verbindungen:
   a. auf der Tafel (Wand- und Schiefertafel),
   b. in der Fibel.
6. Abſchreiben des Zeichens und der Verbindungen aus der Fibel als Hausaufgabe oder in der Schule als Selbſtbeſchäftigung.

Ausführung.

1. Kinder! einige von euch ſind vielleicht ſchon auf dem Hohenneuffen geweſen. (Wer von euch?) Wenn ihr nun zu Fuß dieſen Weg gemacht habt, ſo habt ihr zuletzt nicht mehr gehen können; euer Vater hat euch wohl zuletzt eine Strecke weit tragen müſſen. Warum konntet ihr denn nicht mehr recht gehen? Wir waren müd. Sprecht alle das Wort „müd"! Welche Laute hört ihr in dieſem Wort? m — ü — d. Wie viele Laute ſind es? Drei. Wie heißt der erſte, der zweite, der dritte, der zweite, der dritte, der erſte? ꝛc.*) Sprecht alle den letzten Laut „d"! Sprecht ihn dreimal nach einander! (Der Lehrer läßt den Laut auch von einzelnen Schülern, beſonders von ſolchen, deren Sprachorgane nicht recht ausgebildet ſind, nachſprechen und macht auf die richtige Ausſprache aufmerkſam.)

2. a. Kinder! für dieſen Laut „d" will ich jetzt das Zeichen an die Wandtafel ſchreiben. Sehet alle aufmerkſam zu, wie ich das Zeichen ſchreibe. Der Lehrer ſchreibt das Zeichen zuerſt ohne Unterbrechung (ohne Abſetzen) an die Wandtafel. Wie lautet dieſes Zeichen? „d".

b. Jetzt will ich das Zeichen noch einigemal ſchreiben und bei jedem Teil abſetzen. Ihr ſagt mir jedesmal, was ich gemacht habe. Was habe ich zuerſt gemacht? Einen rechtsſchiefen Haarſtrich. Was dann? Einen

*) Es iſt ein Irrtum, wenn Guth meint, aus dem Worte „müd" könne man den (weichen) Laut des „d" heraushören. (K.)

rechtsschiefen Grundstrich. Was jetzt? Einen gebogenen Haarstrich aufwärts (bis an die obere Linie des weiten Zwischenraumes). Wie bin ich jetzt gefahren? Links herüber. Wie nun? In einem Bogen abwärts. Was habe ich zuletzt gemacht? Einen gebogenen Haarstrich aufwärts. — Der Lehrer schreibt das Zeichen noch einigemal in der angegebenen Weise an die Wandtafel und läßt die Schüler die einzelnen Teile benennen.

c. Wie viele Grundstriche hat dieses Zeichen im engen Zwischenraume? Einen Grundstrich. Was hat dieses Zeichen im oberen weiten Zwischenraume? Eine runde Schleife. Das Zeichen für den Laut „d" hat daher im engen Zwischenraume einen Grundstrich, im oberen Zwischenraume eine Schleife. An diesen Merkmalen kennt man das „d". Wenn ihr daher ein Zeichen mit einem Grundstrich unten und einer runden Schleife oben seht, wie lautet es dann? „d" 2c. 2c.

---

12. Die Uhr.

(Vereinigter Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-, Gesangunterricht — Vogelsche oder Normalwörter-Methode).

Kehr u. Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. Gotha 1870.

a. Besprechung.

Der Lehrer zeigt den Kindern seine Taschenuhr vor. Was ist das? Wie nennt man diese Uhr, weil ich sie in der Tasche trage? Die Uhr hat zwei Seiten, eine Vorderseite und eine Hinterseite. Wie sieht die Hinterseite aus? Auf der Vorderseite ist ein Glas; wie heißt dieses Glas, da es auf der Uhr ist? Welche Gestalt hat das Uhrglas? Unter dem Uhrglase ist das Zifferblatt. Auf dem Zifferblatt sind zwei Zeiger (Weiser). Der lange heißt der große Zeiger; der kurze heißt der kleine Zeiger. Wiederholung! Worauf weisen die Zeiger mit ihren Spitzen? — Wer von euch kennt die Ziffern und kann sie ablesen? — Wie viele sind es? — Was zeigen die Ziffern an? — Seht eine Zeit lang auf die Zeiger! Was geschieht? — Welcher Zeiger geht schneller? — Die Zeiger zeigen die Stunden an. Um welche Zeit geht ihr früh in die Schule. Da steht der kleine Zeiger hier und der große hier. Wann ist eure Schule aus? Da steht der kleine Zeiger hier 2c. 2c. Wann esset ihr zu Mittag? Wann geht ihr nachmittags in die Schule? Wann ist die Nachmittagsschule aus? Um welche Zeit esset ihr das Abendbrot? Wann geht ihr schlafen?

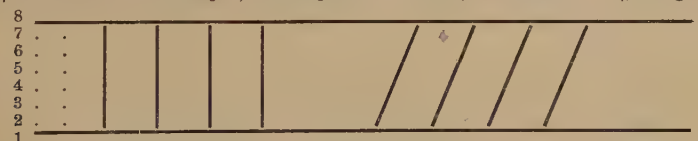
Das hier ist also eine Taschenuhr. Repetieren! Wie nennt man Uhren, die in der Stube an der Wand hängen? Besprechung über die Wanduhr. Zeiger, Pendel (Unruhe), Gewichte, Hammer und Glocke. Dann die Turmuhr. Die Spieluhr. — Der Uhrmacher. Die Stube des Uhrmachers. Da hängen große und kleine, silberne und goldene Taschenuhren, große und kleine Wanduhren, Stutzuhren 2c. Alle diese Uhren machen immerfort tick, tack, ticke, tacke; sie werden nicht müde und gehen nicht schlafen. Wenn eine Stunde vorbei ist, welch ein Schnurren und Schlagen! Bei den kleinen Uhren geht's ticke, tacke, bim, bim, bim; bei den großen geht's tack—tack—tack, bum, bum, bum. Manche große Wanduhr ruft Kuckuck, und eine kleine Spieluhr spielt: „Wenn die Kinder artig sind, so sind sie immer froh" 2c. (Singen — Repetition — Einprägen.)

b. Zerlegung einiger Worte in ihre Laute. (Analyse, dann Synthese.)

Der Lehrer spricht das Wort Uhr recht langsam vor, so daß die Kinder die beiden Laute **U** und **r** herausfinden können. Dann langsames Nachsprechen seitens der Kinder. Richtige Mundstellung! Dann Fragen: Welchen Laut hört ihr zuerst? Welchen zuletzt? Sprecht **Uh — r** leise — sprecht's laut — sprecht's langsam — sprecht's schnell! Ebenso **A — ſ — t!** Einen Ast kennt ihr! er ist am Baume. Langsames Vor- und Nachsprechen des Wortes Ast!*) Was spricht man zuerst? Zum zweiten? Zum dritten? Sprecht A dreimal! Auch ſ dreimal! Auch t dreimal! Was hört ihr zwischen A und t? Was vor ſ t? Nach As? Wir wollen einmal sehen, ob wir A singen können und zwar nach der Melodie: Wenn die Kinder artig 2c. — Probe! A läßt sich singen. — Läßt sich auch ſ singen? — Es wird probiert und geht nicht. — Vielleicht geht es mit t? — Probe! nein — nun denn, so wollen wir A noch einmal singen! (Wird mit dem größten Vergnügen ausgeführt.) Wiederholung der Zerlegung: Uhr — Ast und Probe, welche Laute sich singen lassen und zwar nach erwähnter Melodie.

c. Schreibübungen.

Nun wollen wir wieder etwas malen! Gestern hatten wir Faden (Fenster, Kämme 2c.) gemalt, heute wollen wir Uhrzeiger malen! Tafeln — vor! — Stifte — vor! — Setzt euch gerade hin! — Füße — richtig! — Legt den linken Arm ordentlich auf! — Faßt den Stift richtig! — Setzt an der obersten Linie an! — zieht einen Strich (Uhrzeiger) abwärts bis an die nächste Linie! — Setzt daumenbreit (es wird dies mit dem Daumen der linken Hand gemessen) vom ersten Striche wiederum an der obersten Linie an und zieht den zweiten Strich abwärts 2c. (s. Figur).



Umgekehrt werden schiefe Striche (Uhrzeiger) von einer unteren Linie bis zur nächst oberen gezogen. Nebenbei sind in den verschiedensten Richtungen Uhrzeiger, aneinandergesetzt, im verkleinerten Maßstabe zu malen.

d. Singen.

Nun wollen wir ein neues Liedchen lernen!

1. Die Uhren, liebe Kinder, die haben keine Ruh; im Sommer wie im Winter, sie gehen immerzu: Tick, tack, tick, tack 2c.

2. Die Uhren auf den Türmen, die sind gar hoch gestellt; sie gehn, und mag's auch stürmen, ganz ruhig durch die Welt: Tick, tack 2c.

3. Die Uhren an den Wänden, die gehen rascher schon und wollen gar nicht enden mit immer gleichem Ton: Tick, tack 2c.

4. Die kleinen aber eilen und haben keine Zeit, die möchten hundert Meilen wohl in der Stunde weit: Tick, tack 2c.

5. Die Uhren, liebe Kinder, die haben keine Ruh; im Sommer wie im Winter, sie gehen immer zu: Tick, tack 2c.

*) Hier ist nicht beachtet worden, daß das „a" in „Ast" kurz ist. (K.)

13. Der Sonntag.

(Behandlung eines lyrischen Gedichtes.)
Vom Regierungs- und Schulrat Maaß.

Der Sonntag ist gekommen, ein Sträußchen auf dem Hut;
Sein Aug' ist mild und heiter, er meint's mit allen gut.

Er steiget auf die Berge, er wandelt durch das Thal,
Er ladet zum Gebete die Menschen allzumal.

Und wie in schönen Kleidern nun pranget jung und alt,
Hat er für sie geschmücket die Flur und auch den Wald.

Und wie er allen Freude und Friede bringt und Ruh,
So ruf auch du nun jedem „Gott grüß dich!" freundlich zu.

Der Lehrer spricht das Lied unter kräftiger Hervorhebung derjenigen Worte, in denen sich der Inhalt konzentriert, vor. — Die Kinder schlagen hierauf das Lied auf.

L. Wenn die sechs arbeitsvollen, sauren Werktage vorüber sind, dann rufen wir voll Freude am Tage des HErrn: „Der Sonntag ist gekommen!" — Was wollen wir dann demnach mit dem ersten Satze ausdrücken? Sch. Wir wollen damit unsere Freude ausdrücken. — L. Wie wird uns sein Aussehen in den folgenden Worten beschrieben? Sch. Er hat „ein Sträußchen auf dem Hut". — L. (Zur Worterklärung): Solch ein Blumensträußchen steckt sich ein junger Bursch auf den Hut, wenn er als Gast an einer Hochzeitsfeier teilnimmt, oder wenn er von der Wanderschaft wieder heimkehrt ins heimatliche Dorf, und bei andern festlichen und fröhlichen Gelegenheiten. Immer aber verleiht ihm das ein fröhliches und festliches Aussehen. Von wem wurde hier im Liede gesagt, er sei mit einem Sträußchen auf dem Hute gekommen? Sch. Es ist dies vom Sonntage gesagt worden. — L. Mit wem ist derselbe also verglichen? Sch. Er wird mit einem jungen Burschen verglichen, der zur Hochzeit geht. — L. Was für ein Aussehen giebt demselben der Blumenstrauß auf dem Hute? Sch. Er giebt ihm ein festliches und fröhliches Aussehen. — L. Was wird demnach mit jenem Ausdrucke von dem Sonntage gesagt? Sch. Er sieht festlich und fröhlich aus. (Einprägung.) — Aufgabe: Erkläre den Ausdruck: „Der Sonntag ist gekommen, ein Sträußchen auf dem Hut"!

L. Das Auge eines Fröhlichen blickt mild und heiter. Wie heißt es im Liede daher auch vom Sonntage? Sch. „Sein Aug' ist mild und heiter." — L. Und diesem Ausdrucke seines Auges entspricht auch seine Gesinnung. Wie meint er es nämlich mit allen? Sch. „Er meint's mit allen gut." — L. Inwiefern — das zeigt uns das Folgende. Lies die beiden nächsten Zeilen! Sch. Liest.

L. Wohin lenkt er zunächst seine Schritte? Sch. „Er steiget auf die Berge." — L. Da sucht er die Hirten auf, die dort den Sommer mit ihren Herden zubringen. Inwiefern gewinnen Berg und Matten auch für sie am Sonntage ein festliches Aussehen? Sch. Sie erscheinen ihnen noch einmal so lieblich. — L. Welche Absicht führt den Sonntag zum Hirten? Sch. Er will ihn zum Gebete einladen. — L. Zwar kann der Hirt, um zu beten, nicht immer eine Kirche besuchen, denn diese liegt meist weit

entfernt. Aber er sammelt doch am Sonntage die Seinen um sich, liest mit ihnen das Evangelium und singt und betet mit ihnen. Ist er aber ganz allein, so macht er's, wie der Schäfer in „Schäfers Sonntagslied". Wie feierte dieser den Sonntag? Sch. Er war auf der weiten Flur allein; er kniete nieder und betete an. — L. Und es war ihm, „als knieten viele ungesehn und beteten mit ihm". — Wohin geht dann der Sonntag? Sch. Er geht dann zu den Leuten, die im Thale wohnen. — L. Nenne solche Leute! Sch. Es wohnt dort der fleißige Landmann, der betriebsame Handwerker. — L. Woran erkennt man bei diesen Thalbewohnern, daß der Sonntag gekommen ist? Sch. Der Landmann geht nicht auf den Acker, sondern rüstet sich zum Kirchgange, und der Handwerker schließt seine Werkstätte zu und macht sich auch zur Kirche fertig. — L. Welche Absicht hat nämlich auch zu ihnen den Sonntag geführt? Sch. Er will sie auch zum Gebete einladen. — L. Und wenn die Glocken läuten — woran merkst du dann, daß er sie nicht umsonst geladen hat? Sch. Die Leute gehen zur Kirche. — L. Sie wollen dort, „versammelt am heiligen Ort, sich verkündigen lassen des HErren Wort". (Das Abendläuten.) — Aufgabe: Zeige, daß es der Sonntag mit den Bewohnern des Berges und des Thales gut meint!

L. Lies die beiden folgenden Zeilen! (Es geschieht.) Von welchen Leuten ist hier die Rede? Sch. Es ist von „jung und alt" die Rede. — L. Wer ist damit gemeint? — Sch. Es sind die Kinder und die Erwachsenen gemeint. — L. Wie haben sich diese dem Sonntage zu Ehren geschmückt? Sch. Sie haben sich mit „schönen Kleidern" geschmückt. — L. Und womit zeigt der Sonntag, daß er es auch mit ihnen gut meint? Sch. Er hat „für sie die Flur und auch den Wald geschmückt".

(Zur Zusammenfassung.) L. Gieb an, was von den Kindern und Erwachsenen gesagt ist, und wie es der Sonntag mit ihnen gut meint! (Es geschieht.)

L. Fasse zusammen, wie es der Sonntag mit den Bewohnern des Berges und des Thales, mit den Kindern und mit den Erwachsenen gut meint! Sch. Er ladet die Bewohner des Berges und des Thales zum Gebete ein und hat für die Kinder und die Erwachsenen Flur und Wald geschmückt. (Einprägung.)

L. Womit haben sich die Kinder und die Erwachsenen dem Sonntage zu Ehren geschmückt? Sch. Sie haben sich mit schönen Kleidern geschmückt. — L. Die Kinder freuen sich ja schon deswegen auf den Sonntag, weil dann die Mutter aus dem Schranke den Sonntagsstaat holt, in dem sie so schmuck aussehen. Und auch Vater und Mutter legen dann ihre besten Kleider an; selbst der arme Mann holt dann seinen Sonntagsrock hervor. Wie vergilt ihnen das der Sonntag? Sch. „Er schmückt für sie Flur und Wald." — L. Am Sonntag-Nachmittag, wenn es nicht mehr so heiß ist, geht ihr alle gerne auf den grünen Anger da draußen. Was zieht euch dort hin? Sch. Wir spielen da. — L. Ihr denkt wie das Kind in „Wer weiß, wie nahe mir mein Ende". Wie spricht es schon am Tage vorher seine Freude aus über die Spiele, die es auf dem Anger zu spielen gedenkt? Sch. „Morgen ist Feiertag .... dem Anger, dem bin ich hold." — L. Die Freude soll euch niemand wehren. Nur vergeßt dabei nicht, daß es der Tag des HErrn ist. — Bisweilen nahmen euch auch eure Eltern mit in den Wald, und an eurem fröhlichen Jubel konnte man's wohl merken, daß es euch da sehr gefiel — und euren Eltern nicht minder.

Aufgaben: Zeige, wie gut es der Sonntag mit den Kindern und mit den Erwachsenen meint! —

Beschreibe, wie sich alt und jung am Sonntage geschmückt hat!

L. Wiederhole mit den Worten des Liedes, worin es sich zeigt, daß es der Sonntag mit den Bewohnern des Berges und des Thales, mit den Kindern und mit den Erwachsenen gut meint! (Geschieht.)

L. Mit welchen Worten faßt dies die folgende Zeile zusammen? Sch. „Er bringt allen Freude, Frieden und Ruhe." — L. Gieb aus dem Dageweſenen an, wie er den Kindern Freude bringt! (Geschieht.) — Gieb ebenso aus dem Dageweſenen an, wie er den Erwachsenen Ruhe bringt! (Geschieht.) — Wohin ladet er dieselben durch das Glockengeläute? Sch. Er ladet sie zur Kirche, wo sie beten. — L. Da gehen sie zu dem, der allen seinen Frieden schenkt, die zu ihm kommen. Wie lautet die Einladung des HErrn an alle Mühseligen und Beladenen, in der er diesen Frieden der Seele verspricht? Sch. „Kommet her . . . . Ruhe finden für eure Seelen." — L. (Zusammenfassung): Wie bringt der Sonntag allen Frieden? Sch. Er bringt ihnen Frieden, indem er sie zur Kirche ladet, wo der HErr ihnen Frieden und Ruhe giebt für ihre Seelen. — L. Wie sollst auch du am Sonntage allen Freude und Frieden wünschen? Sch. Ich soll jedem freundlich zurufen: „Gott grüße dich!"

L. Gieb kurz mit Worten des Liedes an, warum sich alle freuen, wenn der Sonntag kommt! Sch. Er meint's mit allen gut. — L. Wie erscheint uns darum alles am Sonntage? Sch. Es erscheint uns an ihm alles so festlich und fröhlich. — L. Fasse alles Gesagte zusammen! Sch. Der Sonntag meint's mit allen gut; daher erscheint uns an ihm alles so festlich und fröhlich. — L. Das ist der Hauptgedanke des Liedes. (Einprägung.)

Lesen der Einzelnen und im Chor. Einübung der Betonung.

An Aufgaben zur mündlichen und schriftlichen Lösung würden sich demnach folgende ergeben:

1. Erkläre den Ausdruck: Der Sonntag ist gekommen, ein Sträußchen auf dem Hut!
2. Zeige aus den Liedern „Zufriedenheit" und „Das Waldhorn", daß dem heiteren Sinne alles noch einmal so festlich und lieblich erscheint!
3. Zeige, daß es der Sonntag mit den Bewohnern des Berges und des Thales, mit den Kindern und den Erwachsenen gut meint!
4. Beschreibe das Werktagsleben und die Sonntagsfeier der Hirten und der Leute im Thal!
5. Beschreibe, wie sich jung und alt am Sonntage geschmückt hat!
6. Inwiefern bringt der Sonntag allen Freude, Frieden und Ruhe?
7. Angabe des Inhalts der einzelnen Strophen.
8. Darlegung des Hauptgedankens.

---

14. Das Satzgefüge.

(Lehrprobe aus der Grammatik.)

Vom Seminardirektor Berdrow.

Vorbemerkung. In folgender Lehrprobe ist der Kürze wegen die Unterscheidung des Nebensatzes von dem Hauptsatze nach der Form sowie die Abhängigkeit mehrerer Nebensätze von einem Hauptsatze nicht berücksichtigt.

A. Entwicklung.

I. Vorbereitung der Entwicklung durch Wiederholungsfragen.

Der Lehrer schreibt den Satz: „Der zufriedene Mensch lebt glücklich" an die Wandtafel.

L. Lies den Satz! Sch. Der zufriedene Mensch lebt glücklich. — L. Zu welcher Art von Sätzen gehört dieser Satz? Sch. Zu den bekleideten Sätzen. — L. Weise nach, daß dieser Satz ein bekleideter ist! Sch. Das Subjekt „der Mensch" ist durch das Nebensatzglied „zufrieden", und das Prädikat „lebt" ist durch das Nebensatzglied „glücklich" näher bestimmt. (Zusammenhängende Wiederholung.)

II. Die Entwicklung selbst.

L. Zu welcher Art von Nebensatzgliedern gehört „zufrieden"? Sch. Zu den Beifügungen oder Attributen. — Dieses Satzglied können wir auch durch einen Satz ausdrücken; nimm diese Umwandlung vor und sprich den Satz mit dieser Umwandlung aus! Sch. Der Mensch, welcher zufrieden ist, lebt glücklich. (Der Lehrer schreibt diesen Satz an die Wandtafel.) — L. Woraus ist der Satz „welcher zufrieden ist" entstanden? Sch. Aus dem Satzglied „zufrieden". — L. Wozu haben wir also das Satzglied „zufrieden" erweitert? Sch. Zu einem Satze. — L. In welcher Form haben wir das Satzglied ausgedrückt? Sch. Wir haben das Satzglied in Satzform ausgedrückt. — L. Ein Satz, der ein Satzglied in Satzform ausdrückt, wird Nebensatz genannt. Was für ein Satz ist also ein Nebensatz? Sch. Ein Nebensatz ist ein Satzglied in Satzform. — L. Der Satz, von welchem ein Satzglied in Satzform ausgedrückt wird, heißt Hauptsatz. Was für ein Satz ist also ein Hauptsatz? Sch. Ein Hauptsatz ist ein Satz, von welchem ein Satzglied in Satzform ausgedrückt ist. (Wiederholung.)

L. Nenne aus unserm Beispiel den Hauptsatz! Sch. Der Mensch lebt glücklich. — L. Nenne den Nebensatz! Sch. Welcher zufrieden ist. — L. Weil der Nebensatz ein Satzglied des Hauptsatzes in Satzform ausdrückt, so sagt man: Der Nebensatz ist dem Hauptsatz untergeordnet, und der Hauptsatz ist dem Nebensatz übergeordnet. In welchem Verhältnis steht also der Nebensatz zu dem Hauptsatz und der Hauptsatz zu dem Nebensatz? Sch. Der Nebensatz ist dem Hauptsatz untergeordnet ꝛc. — Ein Satz, welcher aus einem Hauptsatz und einem Nebensatz zusammengesetzt ist, wird ein Satzgefüge genannt. Was für ein Satz ist ein Satzgefüge? Sch. Ein Satzgefüge ist ein Satz, welcher aus einem Hauptsatz und einem Nebensatz besteht. (Wiederholung.)

B. Übung.

L. Bilde aus dem Satze: „Ein schlafender Fuchs fängt kein Huhn" ein Satzgefüge! Sch. Ein Fuchs, welcher schläft, fängt kein Huhn. — L. Wie heißt der Hauptsatz? Sch. Ein Fuchs fängt kein Huhn. — L. Wie heißt der Nebensatz? Sch. Welcher schläft.

(Weitere Beispiele zur Übung: Zu hoch gespannte Saiten reißen gern. Heimlicher Druck ist unerträglich. Geschenkt Gut ist ehrlich Gut. Erfahrung ist eine teure Schule.)

L. Verwandle folgende Satzgefüge in einen einfachen Satz, indem du den Nebensatz durch ein Satzglied ausdrückst! „Das Veilchen, das im Verborgenen blüht, ist ein Sinnbild der Bescheidenheit." Sch. Das im Verborgenen blühende Veilchen ist ein Sinnbild der Bescheidenheit.

(Weitere Beispiele zur Übung: Der Mensch, welcher gesund ist, soll arbeiten. Der Faule sucht einen Herrn, der ihm in der Woche sieben Feiertage giebt. An Kesseln, welche schwarz sind, kann man sich nicht weiß brennen. Auf ein Pferd, welches ungezäumt ist, gehört ein alter Reiter.)

Wiederholungsfragen. Was für ein Satz ist ein Satzgefüge? In welchem Verhältnis steht ein Nebensatz zum Hauptsatz? 2c.

Anmerkung 1. Es ist zweckmäßig, bei der Entwicklung des Begriffs „Satzgefüge" nur eine Art der Nebensätze zu verwenden, damit Verwirrung von den Kindern ferngehalten werde. Die Arten der Nebensätze kommen später in einer besonderen Lektion zur Behandlung; und es gestaltet sich die Definition des Begriffs „Satzgefüge" so: Ein Satzgefüge ist ein Satz, welcher aus einem Hauptsatz und einem oder mehreren Nebensätzen besteht.

Anmerkung 2. Bei der Entwicklung des Begriffs muß zugleich auf die Interpunktion des Satzgefüges hingewiesen werden.

---

15. Das — daß.

(Lehrprobe aus der Orthographie.)

Vom Seminardirektor Berdrow.

Der Lehrer hat folgende Sätze an die Wandtafel geschrieben: 1. Das Weltgebäude ist eine Schöpfung Gottes. 2. Der Geizige ist ein Roß, das Wein fährt und Wasser säuft. 3. Das Land, wo dir Gottes Sonne zuerst schien, ist dein Vaterland. 4. Es geziemt dem Manne, daß er thätig ist. 5. Daß ihn viele gehn, macht den Weg nicht schön. — Ferner die Wörter: dieses, welches, dasjenige.

L. Lies den ersten Satz! Sch. Das Weltgebäude ist eine Schöpfung Gottes. — L. Welches von den drei Wörtern „dieses, welches, dasjenige" kannst du für das Wörtchen „das" im Anfang dieses Satzes setzen? Sch. Das Wort „dieses". — L. Lies den Satz, indem du „das" mit „dieses" vertauschest! Sch. Dieses Weltgebäude 2c. — L. Was für ein Wort ist das Wort „das"? Sch. Ein Artikel. — L. Lies den zweiten Satz! Sch. Der Geizige ist ein Roß, das 2c. — L. Welches von den Wörtern „dieses" 2c. kannst du für das Wort „das" setzen, welches vor Wein steht? Sch. Das Wort „welches". — L. Lies den Satz, indem du für das Wort „das" „welches" sagst! Sch. Der Geizige ist ein Roß, welches 2c. — L. Was für ein Wort ist das Wort „das" in diesem Satze? Sch. Ein Fürwort. — Lies den dritten Satz! Sch. Das Land, wo 2c. — L. Sprich den Satz, indem du das Wort „das" mit einem von den Wörtern „dieses" 2c. vertauschest! Sch. Dasjenige Land, wo 2c. — L. Was für ein Wort ist das Wort „das" auch in diesem Satze? Sch. Ein Fürwort. — L. Womit kannst du also den Artikel und das Fürwort „das" vertauschen? Sch. Mit dem einen oder andern von den Wörtern „dieses, welches, dasjenige". —

L. Mit welchem Schlußbuchstaben wird das Wort „das" in diesem Fall geschrieben? Sch. Mit einem s. — L. Wann wird also das Wort „das" mit einem s geschieben? Sch. Das Wort „das" wird mit einem s geschrieben, wenn es ein Artikel oder ein Fürwort ist. — L. Woran erkennst du, ob „das" ein Artikel oder Fürwort ist. — Sch. Daran, daß ich das Wort „das" mit einem der Wörter „dieses" 2c. vertauschen kann.

Anmerkung. Der Lehrer fordert nun die Kinder auf, selbst Sätze zu bilden, in welchen „das" als Artikel oder Fürwort vorkommt und deshalb mit einem s geschrieben wird. Die richtig gebildeten Sätze werden von einem Schüler an die Wandtafel geschrieben. Darauf geht die Entwicklung weiter.

L. Lies den vierten Satz! Sch. Es geziemt dem Manne, daß er thätig ist. — L. Versuche auch in diesem Satze für das Wort „daß" eins der drei Wörter „dieses" 2c. zu setzen! Sch. Ich kann nicht sagen: Es geziemt dem Manne, dieses oder welches oder dasjenige er thätig ist, sondern nur: Es geziemt dem Manne, daß er thätig ist. — L. Versuche die Vertauschung in dem fünften Satze! Sch. Es ist ebenfalls nicht möglich, in diesem Satze für „daß" „dieses" 2c. zu setzen. — L. Es würden die beiden Sätze ganz unverständlich werden, wollten wir die Vertauschung vornehmen. Was für ein Wort ist „daß" in beiden Sätzen? Sch. Ein Bindewort. — L. Mit welchem Schlußbuchstaben wird „daß" in dem vierten und fünften Satze geschrieben? Sch. Mit einem ß. — L. Wann wird also „daß" mit einem ß geschrieben? Sch. „Daß" wird mit einem ß geschrieben, wenn es ein Bindewort ist. — L. Woran erkennst du, ob es ein Bindewort ist? Sch. Daran, daß ich es nicht mit einem der Wörter „dieses" 2c. vertauschen kann.

Anmerkung. Der Lehrer läßt nun von den Kindern Sätze bilden, in welchen das Bindewort „daß" vorkommt. Die richtig gebildeten Sätze werden von einem Kinde an die Wandtafel geschrieben.

Nun stellt der Lehrer die zusammenfassende Aufgabe: Gieb an, wann das Wort „das" (daß) mit einem s, wann mit einem ß geschrieben wird! Sch. Das Wort „das„ (daß) wird mit einem s geschrieben, wenn es Artikel oder Fürwort ist; es wird mit einem ß geschrieben, wenn es Bindewort ist.

Zur Übung nennt der Lehrer Sätze mit „das" und „daß" und fordert die Kinder auf, die Schreibung dieser Wörter zu bestimmen. Endlich wird die Regel durch ein Diktat befestigt.

---

16. Die Behandlung des Zahlbildes der 6.

(Unterklasse.)

Vom Seminarlehrer Melchert.

Vorausgesetzt wird, daß die Kinder mit Bewußtsein von 1—10 zählen gelernt haben.

1. Stufe. Auffassen und Einprägen des Zahlbildes.

Der Lehrer steckt an der russischen Rechenmaschine das Zahlbild der 6 an und läßt die Kinder die Kugeln zählen. Ein Kind antwortet dann auf die Frage: Wieviel Kugeln sind das? „Das sind 6 Kg." Darauf spricht der Lehrer etwa: „Das ist das Bild der 6" und stellt nun die Frage: Wie sieht die 6 aus? Der Lehrer leitet die Kinder, indem er seine Hand so zwischen die 6 Kg. schiebt, daß sich 3 Kg. über und 3 unter der Hand befinden, zu der Antwort: „Die 6 sieht so aus: oben 3 und unten 3." Dieser Satz wird einzeln und im Chor unter Veranschaulichung am Kugelapparat wiederholt gesprochen. Darauf veranlaßt der Lehrer die Kinder durch die Aufforderung: „Stecke die 6 an", selbst die 6 anzustecken. Dabei hat der Lehrer die Kinder darauf hinzuweisen, daß sie die Kugeln in

regelmäßiger Anordnung anreihen. Hierauf zeichnet der Lehrer das Zahlbild in Punkten an die Tafel und läßt es von den Kindern in die Quadrate auf ihrer Schiefertafel nachzeichnen.

Ziel der Übung ist: Das Kind muß

1. das Zahlbild in regelmäßiger Anordnung an der Rechenmaschine anstecken können;

2. a. mit, b. ohne Anschauung den Satz wissen: „Die 6 sieht so aus: oben 3 und unten 3“;

3. das Zahlbild selbständig aus dem Kopfe (ohne Vorzeichnung) zeichnen können.

2. Stufe. Das Rechnen mit dem Zahlbilde.

Der Gang des Unterrichts gestaltet sich wie folgt. Der Lehrer stellt die Rechenmaschine vor das Kind. Stecke die 6 an! Wie sieht die 6 aus? Woraus besteht die 6? („6 besteht aus 3+3.“) Der Lehrer kommt der Antwort des Kindes dadurch zu Hilfe, daß er seine Hand so zwischen die 6 Kg. schiebt, daß sich 3 Kg. über und 3 unter seiner Hand befinden. Nachdem die vorige Antwort des Kindes wiederholt einzeln und im Chor gesprochen ist, schiebt der Lehrer vor den Augen der Kinder die beiden 3 wieder zum Zahlbilde der 6 zusammen und fragt dann: Wieviel ist $3+3$? (Antwort eingeübt.) Der Lehrer läßt die Kinder das Bild der 6 anschauen, nimmt darauf die oberen 3 fort und fragt: Wieviel ist $6-3$? (Antwort eingeübt.)

Jetzt wird wiederholt: 6 besteht aus $3+3$; $3+3=6$; $6-3=3$.

Schiebe 3 Kugeln auf dem ersten Draht vor! Wieviel mal 3 Kugeln hast du jetzt vorgeschoben? (1×3.) Schiebe auf dem 2. Draht auch 3 Kugeln vor! Wieviel mal 3 Kugeln hast du auf diesem Draht vorgeschoben? (1×3.) Wieviel mal 3 Kugeln hast du auf beiden Drähten zusammen vorgeschoben? (2×3.) Der Lehrer schiebt nun die 2×3 Kugeln zum Zahlbild der 6 zusammen und fragt: Wieviel ist 2×3? (Antwort befestigt.)

Schiebe die 6 vor! Wir wollen jetzt die 6 in 2 gleiche Teile teilen. Der Lehrer schiebt seine Hand wieder so zwischen die 6 Kugeln, daß sich über und unter der Hand 3 befinden. „Wieviel Kugeln sind jetzt über meiner Hand? Wieviel darunter? Wieviel ist also die Hälfte von 6?“ (Antwort eingeübt.) Wiederholt unter steter Veranschaulichung durch den Kugelapparat wird: a. wieviel ist 2×3? $6:2$? b. wieviel ist $3+3$? $6-3$? 2×3? $6:2$?

Der Lehrer schreibt jetzt an die Tafel:

macht die Kinder mit den Zeichen: ‖ (besteht), +, −, = bekannt, läßt dasselbe ablesen und in die Quadrate der Schiefertafeln schreiben. Das Ziel ist erreicht, wenn alle Kinder die oben gewonnenen Sätze ohne Hilfe auf die entsprechenden Fragen angeben können.

Multiplikation und Division wird hier nur mündlich geübt; die schriftliche Darstellung ist wenig anschaulich und bleibt daher bis zum Eintritt der Ziffern ganz fort.

3. Stufe. Verwertung des Zahlbildes bei der Zerlegung der Zahl in alle möglichen zwei Stücke. Anschluß der 4 Species.*)

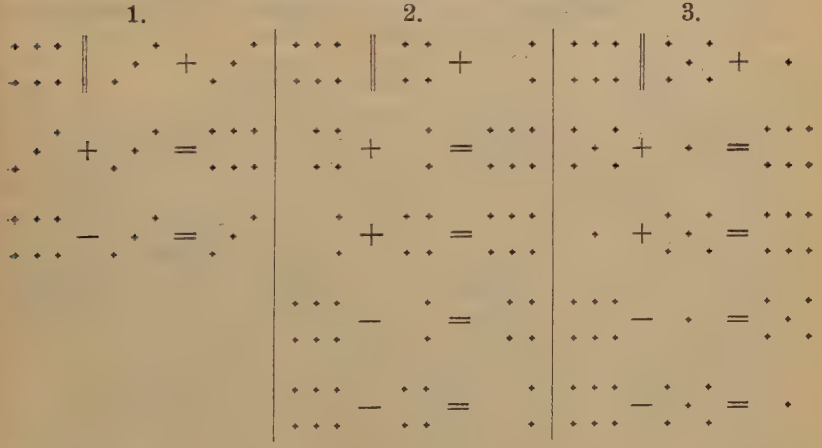
Bei jeder Zerlegung geht man vom Zahlbilde aus, und soweit es thunlich ist, stellt man auch die Stücke in Zahlbildern dar. Ziel ist vollständiges, allseitiges Erkennen des Inhaltes der Zahl.

Bei der 6 macht sich die Anordnung des Unterrichts so: Der Lehrer fordert das Kind auf: Stecke die 6 an! Nun schiebt der Lehrer die 6 Kugeln in zwei Gruppen neben einander. Die Schüler werden veranlaßt, auszusprechen, was sie sehen: „6 besteht aus $3 + 3$." Dieser Satz ist schon oben eingeprägt und wird hier nur wiederholt, ebenso die folgenden: $3 + 3 = 6$, $6 - 3 = 3$, $2 \times 3 = 6$, $6 : 2 = 3$.

Man geht nun wieder vom ganzen Zahlbilde aus und schiebt die Kugeln so, daß links :: und rechts : stehen. Die Kinder antworten jetzt auf die Frage: Woraus besteht 6? „6 besteht aus $4 + 2$." (Eingeübt.) Der Lehrer schiebt die Kugeln an die 4 zurück und fragt: Wieviel ist $4 + 2$? Die Kinder antworten: „$4 + 2 = 6$." Wieviel ist $2 + 4$? „$2 + 4 = 6$." (Eingeübt.) Indem der Lehrer nun 2 (4) Kugeln von den 6 fortnimmt, veranlaßt er die Kinder zu der Antwort: „$6 - 2 = 4$, $6 - 4 = 2$." (Eingeübt.)

Endlich bringt man aus dem Zahlbild der 6 auf die eine Seite 5, auf die andere 1 Kugel (in einem Zahlbilde läßt sich die 5 diesmal nicht geben). Die Kinder sprechen: „6 besteht aus $5 + 1$ oder aus $1 + 5$." (Eingeübt.) Indem der Lehrer die 1 Kugel wieder an die 5 schiebt, sprechen die Kinder: „$5 + 1 = 6$, $1 + 5 = 6$." (Eingeübt.) Der Lehrer nimmt 1 Kugel von den 6 fort; die Kinder sprechen: „$6 - 1 = 5$, $6 - 5 = 1$."

Jetzt schreibt der Lehrer an die Tafel, die Kinder lesen, schreiben in die Quadrate auf ihren Schiefertafeln und eignen sich an:



*) Wer die Zerlegung der Zahlen nicht als die Grundlage der vier Species im Zahlenkreise von 1—10 ansieht, nimmt erst diese und dann die allseitige Zerlegung unmittelbar vor dem Übergange in den Zahlenkreis von 1—20 durch.

17. Multiplikation eines Bruches mit einer ganzen Zahl.

Vom Seminarlehrer A. Büttner.

a. Wieviel ist $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$? „$\frac{3}{4}$." Wieviel ist $3 \times \frac{1}{4}$? „$3 \times \frac{1}{4}$ sind $\frac{3}{4}$." Wieviel ist $\frac{2}{7} + \frac{2}{7} + \frac{2}{7}$? „$\frac{6}{7}$." Wieviel ist $3 \times \frac{2}{7}$? „$3 \times \frac{2}{7}$ sind $\frac{6}{7}$." Die Sache ist ganz so wie bei benannten Zahlen. Wieviel ist 3×5 ℳ? „3×5 ℳ sind 15 ℳ." 3×5 kg? „15 kg." 3×5 Siebentel? „$3 \times \frac{5}{7}$ sind $\frac{15}{7}$." 3×5 ist allemal 15. Was sagte ich? Wieviel ist also $3 \times \frac{5}{8}$? „$\frac{15}{8}$." $3 \times \frac{5}{11}$? „$\frac{15}{11}$" $3 \times \frac{5}{6}$? „$\frac{15}{6}$."

b. Wir wollen jetzt die Frage beantworten: Wie multipliziert man einen Bruch mit einer ganzen Zahl? Wiederhole die Frage, welche wir jetzt beantworten wollen! Du auch! Wir wollen die Antwort an dem Beispiele gewinnen: $4 \times \frac{3}{5}$! Wie heißt der Bruch? „$\frac{3}{5}$." Was soll mit diesem Bruche geschehen? „Er soll mit 4 multipliziert werden." Gieb Zähler und Nenner des Bruches an! (Geschieht.) Wieviel ist $4 \times \frac{3}{5}$? „$4 \times \frac{3}{5}$ sind $\frac{12}{5}$." Der Lehrer schreibt das so an die Schultafel: $4 \times \frac{3}{5} = \frac{12}{5}$. Welche Zahl in dem Bruche ist unverändert geblieben? „Der Nenner 9." Was haben wir mit dem Zähler 2 gemacht? „Wir haben den Zähler mit 4 multipliziert." Wie multipliziert man einen Bruch mit einer ganzen Zahl? „Man multipliziert einen Bruch mit einer ganzen Zahl, indem man den Zähler des Bruches multipliziert. (Der Nenner bleibt unverändert.)" Jetzt rechnet schnell: $2 \times \frac{4}{11}$! $4 \times \frac{3}{11}$! $5 \times \frac{2}{11}$! $6 \times \frac{3}{19}$! $5 \times \frac{9}{17}$! $2 \times \frac{4}{9}$! Nach jedem zweiten oder dritten Beispiel veranlaßt man einen Schüler, die gefundene Regel wörtlich so auszusprechen, wie sie oben fixiert worden ist, damit dieselbe unverlierbares Eigentum der Kinder wird.

c. Wieviel ist $6 \times \frac{1}{9}$? „$\frac{6}{9}$." Hebe diesen Bruch! „$\frac{6}{9} = \frac{2}{3}$." Wieviel ist also $6 \times \frac{1}{9}$? „$\frac{2}{3}$." Brüche, welche sich heben lassen, darf man als Resultat nie angeben, sondern man hebt sie erst. Wieviel ist $9 \times \frac{1}{12}$? „$\frac{3}{4}$." $2 \times \frac{3}{8}$? „$\frac{3}{4}$." Wieviel ist $9 \times \frac{2}{3}$? „$\frac{18}{3}$." Weil dieser Bruch mehr als ein Ganzes enthält, machen wir ihn zu Ganzen. Macht $\frac{18}{3}$ zu Ganzen! „6." Wieviel ist also $9 \times \frac{2}{3}$? „6." Wieviel Siebentel sind $6 \times \frac{5}{7}$? „$\frac{30}{7}$." Macht $\frac{30}{7}$ zu Ganzen! „$\frac{30}{7} = 4\frac{2}{7}$." Wieviel ist also $6 \times \frac{5}{7}$? „$4\frac{2}{7}$." Wieviel ist $8 \times \frac{5}{6}$? „$8 \times \frac{5}{6}$ sind $\frac{40}{6}$ oder $6\frac{4}{6}$." So gewöhnt man bei der Berechnung mehrerer Beispiele nach der Art, wie das letzte gegeben ist, die Kinder daran, nie unechte Brüche oder solche, die sich heben lassen, im Resultate anzugeben; einer Regel bedarf es hier nicht. Die Sache wird den Kindern ohne dieselbe leicht geläufig. Es folgt jetzt Übung im Schnellrechnen, bei dem der Lehrer die Aufgabe stellt. An diese hat sich die Antwort desjenigen Schülers, welchen der Lehrer aus der Zahl der durch Handaufheben sich Meldenden bezeichnet hat, sofort anzuschließen. Auch giebt man einige angewandte Aufgaben, z. B. 1 Frank $= \frac{4}{5}$ Mark; wieviel Mark sind 7 Frank? (13 Frank?) Eine Uhr läuft in einer Stunde $\frac{5}{8}$ Minuten vor; wieviel in 12 Stunden? (in 24 Stunden?)

d. Der Lehrer giebt die Aufgabe: $5 \times 4\frac{3}{8}$! Welche Zahl soll hier multipliziert werden? „$4\frac{3}{8}$." Wie nennt man diese Zahl, weil sie aus einer ganzen Zahl und einem Bruche besteht? „$4\frac{3}{8}$ ist eine gemischte Zahl." Wie heißt die ganze Zahl, dann der Bruch? Wir multiplizieren hier zuerst die ganze Zahl, dann den Bruch. Wieviel ist 5×4? „20." Wieviel ist $5 \times \frac{3}{8}$? „$\frac{15}{8}$ oder $1\frac{7}{8}$." Zählt das zu 20! „$1\frac{7}{8}$ zu 20 giebt $21\frac{7}{8}$." Wiederholt Aufgabe und Lösung! „$5 \times 4\frac{3}{8}$! $5 \times 4 = 20$; $5 \times \frac{3}{8} = \frac{15}{8}$ oder $1\frac{7}{8}$ zu $20 = 21\frac{7}{8}$." Wie multipliziert man also eine gemischte Zahl mit

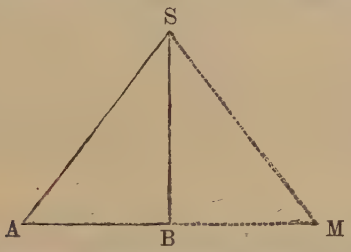
einer ganzen: „Man multipliziert zuerst die ganze Zahl, dann den Bruch und zählt die beiden Produkte zusammen.“ (Diese Regel wird nicht eingeübt.) Nachdem noch ein Beispiel in dieser breiteren, entwickelnden Form gelöst worden ist, folgt die kürzere Form der Lösung, welche der Schüler selbständig so macht: Lehrer: $6 \times 5\frac{5}{7}$! Schüler: $6 \times 5\frac{5}{7} = 30$ und $\frac{30}{7}$ oder $4\frac{2}{7}$ zu $30 = 34\frac{2}{7}$.“ Der mündlichen Lösung einiger Beispiele in dieser Form folgt dann die schriftliche Beschäftigung, für welche jedes Kind eine Aufgabensammlung in den Händen haben muß. Eine besondere Form des Tafelrechnens ist hier nicht einzuüben. Gut ist es, wenn die Aufgaben des Schülerheftes zum Teil auch in solchen Zahlen gehalten sind, welche der Schüler im Kopfe bewältigen kann, damit durch die schriftliche Beschäftigung die Fertigkeit im Rechnen mit kleinen Zahlen, den Zahlen des praktischen Verkehrs, erhöht wird.

18. Das gleichschenklige Dreieck.

(Elementare Behandlung.)

Vom Seminarlehrer A. Büttner.

Vorausgesetzt wird, daß die Schüler mit dem Dreieck im allgemeinen sowie mit der Einteilung der Dreiecke nach den Seiten und Winkeln bekannt sind.



I. Der Lehrer hat ein rechtwinkliges Dreieck aus Pappe geschnitten und an der Schultafel ein demselben kongruentes Dreieck angezeichnet, das mit Buchstaben benannt ist. Er zeigt das Pappdreieck vor, läßt es als rechtwinkliges erkennen, den rechten Winkel, die Katheten und die Hypotenuse zeigen. Jetzt legt er das Pappdreieck in die Zeichnung und fragt, indem er die Zeichnung wieder frei macht: Was für ein Dreieck steht an der Tafel? „Ein rechtwinkliges Dreieck.“ Nenne den rechten Winkel! Lies die Katheten! die Hypotenuse! Nachdem der Lehrer das Pappdreieck wieder genau in die Zeichnung gelegt hat, läßt er erkennen: „Die beiden Dreiecke decken sich.“ Dann sagt er: Wir wollen das Pappdreieck um die Kathete SB so drehen, daß es neben der Zeichnung wieder auf der Schultafel aufliegt. Der Lehrer führt die Drehung mit dem Pappdreieck aus und umfährt dasselbige mit Kreide; es entsteht die obige Zeichnung. Wir haben jetzt zwei vollkommen gleiche rechtwinklige Dreiecke neben einander. Leset die beiden rechten Winkel!

Welche Lage hat AB gegen MB? „AB und MB bilden eine gerade Linie.“ Vergleiche die Länge von AS und SM! „AS = SM.“ Warum sind die beiden Seiten gleich? „Als wir Dreieck ASB gedreht haben, ist AS zur Seite SM geworden.“ Was für ein Dreieck (hinsichtlich seiner

Seiten) bilden also die beiden Dreiecke zusammen? „Ein gleichschenkliges Dreieck." Wie ist dasselbe entstanden? „Wir haben ein rechtwinkliges Dreieck um eine Kathete so gedreht, daß es wieder auf der Schultafel aufliegt." Wie heißen die gleichen Seiten? Wie die Grundlinie? (Hier wird der Satz eingeübt: „Im gleichschenkligen Dreieck ist stets die ungleiche Seite Grundlinie.") Wie heißt die Spitze des gleichschenkligen Dreiecks? Lies die Winkel an der Grundlinie des gleichschenkligen Dreiecks ASM! Winkel A ist bei der Umdrehung des rechtwinkligen Dreiecks auf die andere Seite als Winkel M hingelegt worden. Beide deckten sich. Was kannst du also über die Größe der Winkel an der Grundlinie aussagen? „Die Winkel an der Grundlinie im gleichschenkligen Dreieck sind gleich."

Zusammenfassung: „Wenn wir ein rechtwinkliges Dreieck um eine Kathete so drehen, daß es wieder auf der Schultafel aufliegt, so entsteht ein gleichschenkliges Dreieck. Im gleichschenkligen Dreiecke sind die Winkel an der Grundlinie gleich."

II. Nun wollen wir auf die Linie SB achten, um welche wir das rechtwinklige Dreieck gedreht haben. Von welchem Punkte zu welcher Seite des Dreiecks geht sie? „Sie geht von der Spitze zur Grundlinie des gleichschenkligen Dreiecks." In welchem Punkte der Grundlinie steht die Linie SB? „In der Mitte!" Fasse das beides zusammen! „SB geht von der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks zur Mitte der Grundlinie." Welche Lage hat sie gegen die Grundlinie?" „Sie steht rechtwinklig auf der Grundlinie." Wie teilt sie den Winkel an der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks? (Die Gleichheit der Winkel ASB und MSB wird aus der Umdrehung des Dreiecks ASB erkannt.)

Zusammenfassung: „Eine Linie von der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks zur Mitte der Grundlinie steht rechtwinklig auf der Grundlinie und halbiert den Winkel an der Spitze."

III. Wir wollen von der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks ein Lot auf die Grundlinie fällen. Wie viele Lote sind möglich? „Nur eins." Es ist Linie SB. In welchen Punkt der Grundlinie fällt das Lot? „In die Mitte der Grundlinie." Wie teilt das Lot den Winkel an der Spitze?

Zusammenfassung: „Ein Lot, welches aus der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks auf die Grundlinie herabgelassen wird, hälftet die Grundlinie und den Winkel an der Spitze."

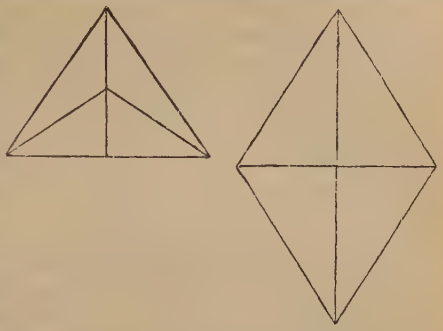
IV. Denkt euch den Winkel an der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks halbiert. Welche Linie halbiert in unserer Zeichnung den Winkel an der Spitze? „Linie SB." Welche Eigenschaften kommen dieser Linie zu?

Zusammenfassung: „Eine Linie, welche den Winkel an der Spitze eines gleichschenkligen Dreiecks halbiert, hälftet die Grundlinie und steht senkrecht auf ihr."

V. Denken wir uns die Grundlinie im gleichschenkligen Dreieck halbiert. Wir errichten aus der Mitte der Grundlinie eine Senkrechte. Welche Eigenschaften kommen dieser Linie zu?

Zusammenfassung: „Ein Lot, welches in der Mitte der Grundlinie eines gleichschenkligen Dreiecks errichtet wird, geht durch die Spitze des Dreiecks und halbiert den Winkel an der Spitze."

VI. Errichtet über einer geraden Linie zwei gleichschenklige Dreiecke! Wohin wird das Lot treffen, welches in der Mitte der gemeinschaftlichen Grundlinie rechtwinklig errichtet wird? „Es muß durch die Spitzen beider Dreiecke gehen." Verbindet man also die Spitzen der beiden gleichschenkligen Dreiecke durch eine gerade Linie, so muß das ein Stück des Lotes sein. Was läßt sich demnach von der Linie behaupten, welche die Spitze zweier gleichschenkligen Dreiecke verbindet, die man auf einer Grundlinie errichtet hat?



„Errichtet man über einer geraden Linie zwei gleichschenklige Dreiecke und verbindet die Spitzen derselben durch eine gerade Linie, so halbiert diese

1. die Winkel an der Spitze;
2. die gemeinschaftliche Grundlinie;
3. steht sie senkrecht auf der Grundlinie."

Daraus folgt die Lösung folgender Aufgaben:

1. einen Winkel zu halbieren;
2. eine gerade Linie zu halbieren;
3. eine Senkrechte auf einer Linie zu errichten;
4. von einem Punkte aus auf eine gerade Linie eine Senkrechte zu fällen.

---

19. Der Rhein.

(Lehrprobe aus der Geographie. Oberklasse.)

Vom Seminarlehrer Melchert.

Bemerkung. Die Karte mit dem Flußnetz Deutschlands hängt aufgerollt vor den Kindern. Ein Schüler tritt mit dem Zeigestabe an die Karte. Vorausgesetzt wird die Kenntnis der Bodenerhebung Deutschlands.

Wir wollen die wichtigsten Flüsse Deutschlands betrachten. Nach welcher Himmelsgegend fließen die meisten Flüsse Deutschlands? Zeige einen, der nach Osten geht! Zeige den östlichsten, den westlichsten! Lies den Namen dieses Flusses von der Karte! (Sämtliche Namen werden entweder vor der Stunde oder während der Besprechung an die Tafel geschrieben und nach Art der Memorierstoffe eingeprägt.)

1. Die Quelle des Rheins.

Verfolge den Lauf des Rheins bis zu seiner Quelle! Lies von der Karte ab, in welches Land du jetzt gekommen bist! In welchem Lande entspringt also der Rhein? Durch die südöstliche Schweiz erstreckt sich dasselbe Gebirge, welches die Südgrenze Deutschlands bildet; wie heißt es? Lies den Namen des Berges der Alpen ab, auf welchem der Rhein entspringt! Fasse nun zusammen, wo der Rhein entspringt! Der Rhein

entspringt auf dem St. Gotthard in der Schweiz. — Auf dem St. Gotthard befinden sich viele Gletscher, von denen Winter und Sommer das Wasser in kleinen Bächen herabfließt. Diese vereinigen sich in einem Thale zu dem Vorderrhein. (Zeigen.) Das ist aber nur ein Arm des Rheins. Zeige die andern! Lies die Namen dieser Arme ab! Warum heißen diese wohl Mittel- und Hinterrhein? Diese Rheinarme entstehen auf dieselbe Weise. Nach ihrer Vereinigung führen sie den gemeinschaftlichen Namen „Rhein".

Wiederhole jetzt im Zusammenhange, was du über die Quelle des Rheins weißt!

2. Der Lauf des Rheins bis Basel.

Verfolge den Lauf des Rheins bis Chur. In welcher Richtung fließt der Rhein bis zu dieser Stadt? Welche Richtung nimmt er dann? Welchen See durchfließt er darauf? Lies den Namen von der Karte! (Geschieht.) Der Bodensee ist 50 km lang und hat einen Flächeninhalt von 450 qkm. Auf der Westseite des Bodensees merken wir uns die zum Großherzogtum Baden gehörige Stadt Konstanz. Aus wessen Geschichte ist euch diese Stadt bekannt? Erzähle etwas Geschichtliches von dieser Stadt! (Hus 1415; Friedrich VI. wird mit dem Kurfürstentum Brandenburg belehnt.) Nach seinem Austritt aus dem Bodensee bildet der Rhein bei Schaffhausen einen 20 m hohen Wasserfall. Nach welcher Himmelsgegend geht der Rhein nun bis Basel? Basel ist die zweitgrößte Stadt der Schweiz. Bedeutender Handel. Hier befindet sich ein Seminar für Missionare. Zwischen welchen Ländern bildet der Rhein auf der Strecke von Schaffhausen bis Basel die Grenze? Auf dieser Strecke erhält er auch einen bedeutenden Nebenfluß aus der Schweiz. Zeige ihn! Lies den Namen von der Karte!

Blicke nun zurück auf den Lauf des Rheins von seiner Quelle bis Basel! Welchen Teil der Schweiz durchfließt er in einem großen Bogen? Dieser Teil des Rheins wird auch der Hochrhein genannt; warum wohl?

Wiederhole, was wir vom Lauf des Rheins von seiner Quelle bis Basel gesagt haben!

3. Von Basel bis Mainz.

Welche Richtung hat der Rhein vom Bodensee bis Basel? Bei Basel macht er ein Knie; welche Richtung schlägt er jetzt ein? Bis zu welcher Stadt behält er diese Richtung bei? Auf dieser Strecke begleiten den Rhein Gebirge. Wie heißen sie auf der Ostseite? — Westseite? — Was für ein Land der Bodenerhebung nach liegt zwischen diesen Gebirgszügen? Wie wird diese Tiefebene wohl genannt, weil sie vom Oberrhein durchflossen wird? Wie heißt das Land, das sich lang und schmal zwischen dem Rhein und dem Schwarzwalde hinzieht? Wie das zwischen den Vogesen und dem Rhein? Welches Volk hat dieses deutsche Land lange im Besitz gehabt? Wann haben es die Deutschen den Franzosen wieder abgenommen? — Wiederholung.

Wenn man von Basel den Rhein stromabwärts fährt, zu welcher großen Stadt kommt man da zuerst? Erzähle von Straßburg! (Starke Festung, Universität, Münster; 1681 von den Franzosen geraubt, 1870 wieder erobert; über 130000 Einwohner.) Zeige den Fluß, welcher durch das Elsaß fließt und in der Nähe von Straßburg in den Rhein mündet! Lies den Namen von der Karte! Der Ill wurde früher Ell, der an diesem Fluß seßhafte Volksstamm die Elsassen, die Landschaft das „Elsaß" genannt.

Setzen wir nun die Fahrt auf dem Rhein stromabwärts fort, so kommen wir unweit der Hauptstadt Badens vorbei. Zeige und nenne sie! Zu welcher geschichtlich berühmten Stadt der Rheinpfalz kommen wir dann? Erzähle von Speyer! (1529; Dom; Kaiser Rudolf; unweit Speyer liegt Germersheim.) Wiederholung.

Zu welcher Stadt kommst du dann? (Mannheim.) Welcher Nebenfluß mündet hier in den Rhein? (Wird abgelesen.) Verfolge den Neckar bis zu seiner Quelle! Welche beiden Gebirge scheidet er in Baden von einander? Wo entspringt der Neckar? Welche Richtung hat sein Lauf in Württemberg? in Baden? Am Neckar liegen viele Städte, merke dir nur in Württemberg: Tübingen mit einer berühmten Universität und die bedeutende Fabrik- und Handelsstadt Heilbronn; in Baden: Heidelberg mit einer berühmten Universität und dem großen Heidelberger Faß, und an der Mündung des Neckar in den Rhein Mannheim, den wichtigsten Handelsplatz Badens. Wiederholung.

Setzen wir nun unsere Rheinfahrt fort, in welches Land kommen wir dann bald? Welche geschichtlich berühmte Stadt liegt hier auf dem linken Rheinufer? (Ablesen.) Erzähle von Worms! (1521; Lutherdenkmal.) Zu welcher großen deutschen Stadt kommen wir nun auf unserer Fahrt?

Erzähle von Mainz! (Mainz gehört zu Hessen-Darmstadt, ist eine der stärksten Festungen Deutschlands und zählt ungefähr 80 000 Einwohner. Die Erzbischöfe von Mainz waren lange Zeit Kurfürsten des deutschen Reiches. 1814 wurde diese Stadt zur Bundesfestung erhoben; seit 1866 hat sie ausschließlich preußische Besatzung. In Mainz hat Joh. Gutenberg, der Erfinder der Buchdruckerkunst, gelebt. Bei Mainz befindet sich eine berühmte Rheinbrücke.) Wiederholung.

Welcher Fluß mündet bei Mainz in den Rhein? (Namen ablesen.) Verfolge den Lauf des Main bis zu seiner Quelle! Wo entspringt der Main? (Ablesen.) Was kannst du von dem Lauf des Main sagen? (Sehr gekrümmt, bildet erst ein Dreieck, dann ein Viereck.) Welches ist seine Hauptrichtung? Am Main liegen viele bedeutende Städte; lies sie ab! Die bedeutendsten sind Bayreuth (Franken), Würzburg, Hanau (Schlacht 1813) und besonders Frankfurt. Erzähle von Frankfurt am Main! (Von Karl dem Großen gegründet, bis 1866 freie Reichsstadt, seit 1866 zur preußischen Provinz Hessen-Nassau gehörig, hat über 220 000 Einwohner und ist eine bedeutende Handelsstadt. Krönungsstadt der deutschen Kaiser. Der Römer.) Wiederholung.

Auf ähnliche Weise wird

4. der Mittelrhein (durchbrechende Rhein) von Mainz bis Köln und

5. der Niederrhein von Köln bis zur Mündung besprochen — immer so, daß alles, was von der Karte gelesen werden kann, eben abgelesen wird.

6. Lob des Rheins.

An den Ufern des Rheins hat sich viel Großes und Herrliches ereignet. Da bietet die Natur Erzeugnisse aller Art dar in der Erde und auf ihrer Oberfläche. Darum ist auch schon in alten Zeiten das Lob des Rheins verkündigt worden, und auch heute noch reden Lieder davon: „Es klingt ein heller Klang“ ꝛc. (Schenkendorf). Das wissen die Franzosen wohl; welchen Wunsch haben sie deshalb? Aber der Deutsche spricht: „Sie sollen ihn nicht haben“ ꝛc. Und wenn sie wieder Miene machen sollten, uns unsern deutschen Rhein mit Gewalt zu nehmen: „Fest steht und treu die Wacht am Rhein.“ Sprecht den Schwur der deutschen Rheinwacht im

Chor! „Du Rhein, bleibst deutsch wie meine Brust! Solang ein Tropfen Blut“ ꝛc. Das möge auch euer Schwur einst sein! Wenn euer Arm kräftig genug ist, unter die Rheinwacht zu treten, dann sprecht auch ihr: „Am Rhein, am Rhein, am deutschen Rhein, wir alle wollen Hüter sein!“

7. Nach dieser Besprechung versuchen die Kinder zu Hause das Flußgebiet des Rheins zu zeichnen.

8. Sobald andere Flüsse Deutschlands besprochen sind, können sie nach folgenden Gesichtspunkten mit dem Rhein verglichen werden: a. Quelle, b. Richtung des Laufes, c. Länder, durch welche sie fließen (Fruchtbarkeit, Gebirge, Städte), d. Nebenflüsse, e. Mündung.

---

20. Die (gemeine) Schlüsselblume.

Guth, Praktische Methodik. Stuttgart 1873.

I. Freie Behandlung mit Einflechtung des Lesebuch-(Fibel-)Stoffes.
II. Zusammenhängende Darstellung des Stoffes, mündlich und schriftlich.
III. Behandlung nach dem Lesebuche.

I. Freie Behandlung.

Kinder, die Pflanze, welche ich euch vorzeige, und die wir heute mit einander beschreiben wollen, kennt ihr alle; wie heißt sie? Schlüsselblume. Welchen andern ähnlichen Namen hat sie noch? Himmelsschlüsselchen. Warum führt sie diese zwei Namen? Weil sie zu den ersten Blumen des Frühlings gehört und gleichsam die Blumenwelt und den heiteren Himmel aufschließt. Daß sie zu den ersten Blumen gehört, zeigt auch der fremde Name „Primel“ = Erstling (des Frühlings) an. Wovon haben wir gesprochen?

1. **Namen** (anschreiben!). Wiederholet im Chor, was ihr vom Namen dieser Pflanze gehört habt! Die Schlüsselblume heißt auch Himmelsschlüsselchen und Primel. Diese Namen zeigen an, daß sie zu den ersten Blumen des Frühlings gehört und die Blumenwelt und den heiteren Himmel aufschließt.

Wo findet ihr die Schlüsselblume? Auf feuchten Wiesen und Grasplätzen in Wäldern. Wann blüht sie? Im April und Mai. Sprecht im Chor, was

2. vom **Fundort** (anschreiben!) gesagt worden ist! Die Schlüsselblume blüht im April und Mai auf feuchten Wiesen und Grasplätzen in Wäldern.

Nun wollen wir

3. die **Teile** (anschreiben!) der Schlüsselblume beschreiben. Welches ist der unterste Teil? Die Wurzel. Aus welchen Teilen besteht die Wurzel? Aus einer Hauptwurzel und vielen Nebenwurzeln. Wie ist die Hauptwurzel? Kurz und sieht am Ende wie abgebissen aus. Wie sind die Nebenwurzeln? Lang und spindelförmig. (Alle schwierigen Wörter werden angeschrieben!) Wozu dienen die Wurzeln? Zum Aufsaugen der Nahrung und zum Festhalten im Boden. Stellet nun alles über die (a) **Wurzel** zusammen! Die Wurzel besteht aus einer Hauptwurzel und vielen Nebenwurzeln. Die Hauptwurzel ist kurz, die Nebenwurzeln sind lang und spindelförmig. Die Wurzeln dienen zum Aufsaugen der Nahrung und zum Festhalten im Boden.

Wo sitzen die Blätter? Sie kommen (entspringen) aus den Wurzeln, sind demnach Wurzelblätter. Welche Stellung haben die Blätter? Sie stehen rings um den Stengel herum, bilden eine Art Rose („grüne Blätterrose“). Wie kann man die Blätter heißen, weil sie einen langen Stiel

haben? Gestielte. Wie sind sie nach ihrer Oberfläche? Mit rundlichen, unregelmäßigen Erhöhungen versehen, d. h. runzlig, schwach behaart oder flaumhaarig. Wie sind die Blätter der Form nach? Eirund. Wie dem Rand nach? Gezähnt. Zusammenstellung: b. Die **Blätter** (anschreiben!) entspringen aus den Wurzeln und stehen rings um den Stengel. Sie sind gestielt, runzlig, flaumhaarig, eirund und gezähnt.

Der Stengel wird, weil er keine Blätter hat, Schaft genannt. Wie hoch ist er? 10—20 cm. Wie ist er seiner Richtung nach? Aufrecht; weil er ziemlich dünn und hoch ist, kann man ihn schlank (von „schlingen") nennen. Wie ist er seiner Form nach? Kreisrund. Wie seiner Beschaffenheit nach? Krautig (Gegensatz: holzige Stengel bei Bäumen und Sträuchern) und schwach behaart. Stellt im Chor zusammen, was ihr vom Stengel oder Schaft angegeben habt! c. Der **Schaft** ist 10—20 cm hoch, aufrecht, schlank, kreisrund, krautig und schwach behaart.

Wo stehen die Blüten? Auf dem Gipfel des Schaftes. In welcher Zahl? 6—12 beisammen. Wie? Auf Stielen. Die Blütenstiele entspringen alle an einem Punkt und hängen etwas über. Alle Blüten mit einander bilden eine Art Schirm. Man sagt in diesem Falle: Die Blüten bilden eine Dolde, oder der Blütenstand (die Art und Weise, wie die Blüten stehen) ist eine Dolde. Aus welchen Teilen besteht eine einzelne Blüte? Aus dem Kelch, der Blumenkrone, den Staubgefäßen und dem Stempel. Diese Teile zeigen und genau (der Farbe nach) unterscheiden! Wie ist der Kelch? Einblättrig, fünfzähnig, aufgeblasen und grün. Wie die Blumenkrone? Länger als der Kelch, einblättrig, trichterförmig, fünflappig, gelb und hat am Schlunde fünf rötliche Flecken. Wie sind die Staubgefäße? (Anzeichnen und hervorheben, daß diese gewöhnlich aus Staubfaden und Staubbeutel bestehen.) Die fünf Staubfäden sind mit der Blumenkrone verwachsen; die Staubbeutel erscheinen daher sitzend. Aus welchen Teilen besteht der Stempel oder das Pistill? Der Stempel besteht aus einem kugelrunden Fruchtknoten, einem fadenförmigen Griffel und einer knopfförmigen Narbe. Nun werden wieder alle über die Blüten entwickelten Sätze zusammengestellt und zuletzt im Chor gesprochen. d. Die **Blüten** sitzen auf langen Stielen am Ende des Schafts und bilden eine Dolde. Jede Blüte besteht aus dem Kelch, der Blumenkrone, den Staubgefäßen und dem Stempel. Der Kelch ist einblättrig, fünfzähnig, aufgeblasen und grün. Die Blumenkrone ist ebenfalls einblättrig, trichterförmig, fünflappig, gelb und hat am Schlunde 5 rötliche Flecken. Die fünf Staubfäden sind mit der Blumenkrone verwachsen. Der Stempel besteht aus einem kugelrunden Fruchtknoten, einem fadenförmigen Griffel und einer knopfförmigen Narbe.

Woraus entsteht die Frucht? Aus dem Fruchtknoten. Wie geht dies zu? Aus den Staubbeuteln fällt Blütenstaub auf die Narbe und gelangt zuletzt durch den hohlen Griffel auf den Fruchtknoten, der dadurch befruchtet wird. Welche Gestalt hat die Frucht? Sie ist eine einfächerige, eirunde Kapsel, welche an der Spitze aufspringt. Zusammenstellung: e. Die **Frucht** entsteht aus dem Fruchtknoten. Sie ist eine einfächerige, eirunde Kapsel, welche an der Spitze aufspringt.

Wozu kann man denn die Schlüsselblume benutzen? Aus den jungen Blättern macht man (in manchen Gegenden) Salat. Die Blumenkronen werden gesammelt, getrocknet und zu Thee verwendet. Wozu verwenden

Kinder häufig die Schlüsselblumen? Kinder binden sie mit Veilchen zusammen und machen daraus einen wohlriechenden Strauß. Wozu werden die Schlüsselblumen von den Bienen und Hummeln benutzt? Bienen und Hummeln saugen Honig aus ihnen. Nun Zusammenstellung:

4. **Benutzung** (Nutzen). Aus den jungen Blättern macht man Salat. Die Blumenkronen werden zu Thee verwendet. Kinder machen aus den Schlüsselblumen wohlriechende Sträuße, und Bienen und Hummeln saugen Honig aus ihnen.

II. Zusammenhängende Darstellung (Reproduktion) des Stoffes. Nach der entwickelten und auf die Wandtafel geschriebenen Disposition:

Die Schlüsselblume.

1. Namen,
2. Fundort,
3. Teile,
   a. Wurzel, b. Blätter, c. Stengel, d. Blüten, e. Frucht,
4. Benutzung

wird der Stoff zuerst mündlich reproduziert. Der Lehrer leitet die Kinder durch entsprechende Fragen an, daß sie den Stoff in der Weise darstellen, wie sie ihn im Chor sprechen mußten.*) Im wesentlichen werden demnach die Sätze sich ergeben, die in der obigen Behandlung mit gesperrter Schrift gegeben wurden. Sollen die Kinder die Beschreibung der Schlüsselblume zuletzt auch als Aufsatz niederschreiben, so werden wiederholt die schwierigsten Wörter angeschrieben und die Satzzeichen angegeben.

III. Behandlung nach dem Lesebuche.

Da in dem betreffenden Stück des Lesebuches stofflich nichts Neues vorkommt, so beschränkt sich die Behandlung auf das Abfragen der Hauptgedanken und der Gliederung derselben mit den nötigen Worterklärungen.

Lesen des 1. Abschnittes: „Die Schlüsselblume gehört .... Geruche trägt." Der Frühling bietet allerlei Liebliches; nennt liebliche Erscheinungen! Was sagt aber unser Buch von der Schlüsselblume? Sie gehört zu den lieblichsten ꝛc. Das ist nun im folgenden an der Schlüsselblume nachgewiesen. Was ist von den Blättern gesagt? Sie bilden eine grüne Rose. Wie ist der Stengel? Aufrecht und schlank (warum? lang und dünn). Wo sitzen die Blüten? Von welcher Farbe? Hauptinhalt: 1. Beschreibung einiger Teile.

Lesen des 2. Abschnittes: „Bienen und .... Sträuße." Wodurch nützen die Schlüsselblumen? a. Sie enthalten Honig für die Bienen. b. Sie werden zu Sträußen verwendet, an deren Wohlgeruch wir uns ergötzen. Also Hauptinhalt: 2. Nutzen.

Lesen des 3. Abschnittes: „Den Namen .... des Frühlings." Warum hat sie den Namen Schlüsselblume? Schließt die Blumenwelt auf. Warum heißt sie Himmelsschlüsselchen? Schließt den heiteren Himmel auf. Die Nebel und düsteren Tage des Winters sind verschwunden, wenn sich die Schlüsselblume auf den Wiesen zeigt. Welchen dritten Namen führt sie? Primel. Warum führt sie diesen Namen mit Recht? Sie ist eine der ersten Blumen des Frühlings. Hauptinhalt: 3. Namen.

Zum Schlusse wiederholtes Lesen des Stückes im Zusammenhang.

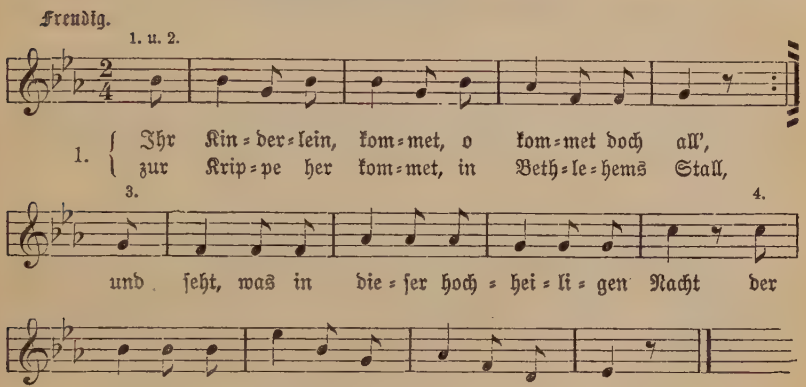
---

*) Ob das Chorsprechen bei jenen Wiederholungen anwendbar ist? (K.)

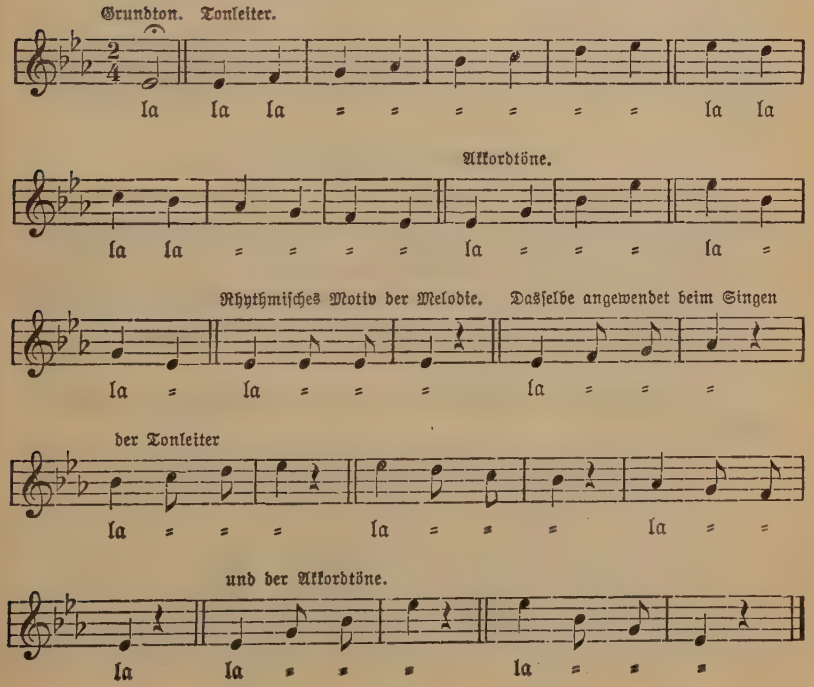
21. Die Kinder bei der Krippe.

(Singen nach dem Gehör ohne Benutzung der Noten. Unterstufe.)

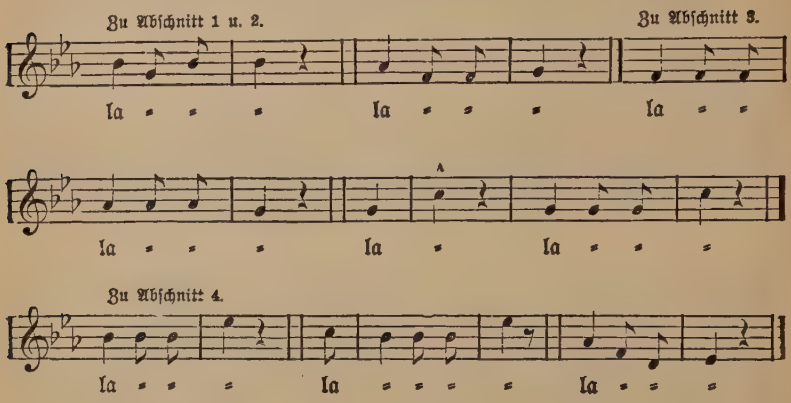
Vom Seminarlehrer Häring.



1. Vorübungen zur ganzen Melodie.



2. Vorübungen zu den einzelnen Abschnitten der Melodie.



1. Vorübungen.

L. spielt es vor und läßt die Sch. diesen Ton und hierauf die Esdur-Tonleiter singen. Es folgt das Singen der Akkordtöne 1. 3. 5. 8. Beides wird in steigender und fallender Richtung, zunächst in gleichlangen Tönen (Vierteln), dann aber auch im Hauptrhythmus der Melodie ausgeführt (s. oben die Notenbeispiele). L. zeige dabei auf die an der Wandtafel angezeichnete, mit den Ziffern von 1—8 versehene Sprossenleiter und gebraucht diese Hilfe, soweit es angeht, auch bei Einübung der Melodie. Hier schon, wie auch bei Einübung der Melodie: fleißiges Taktieren.

2. Einübung der Melodie.

a. **Gutes Sprechen der ersten Strophe des Liedes von seiten der Schüler,** worauf der L. mitteilt, daß sie nun dieses Lied auch singen lernen sollen. (Es wird hierbei vorausgesetzt, daß der Text des Liedes im deutschen Sprachunterrichte vorher erklärt und gelernt worden ist, was bei der für den Gesangunterricht kurz bemessenen Zeit gewünscht werden muß.)

b. **Vorspielen der ganzen Melodie,** damit die Schüler einen Totaleindruck von derselben erhalten.

c. **Behandlung des ersten Abschnittes.** (Ihr Kinderlein, kommet, | o kommet doch all'.)

aa. Einüben der Melodie desselben auf die Silbe „la". Als Vorübung hierzu werden die einzelnen Motive vom L. vorgespielt (vorgesungen) und von den Schülern auf „la" nachgesungen. Dann spielt der L. den ganzen Abschnitt auf der Geige rein und gut betont einigemal vor. L. singt den Abschnitt auf „la" vor. Er fordert die Kinder auf, leise auf die Silbe „la" mitzusingen. Nach einigen Wiederholungen tritt das Mitspielen des Lehrers immer mehr zurück, bis die Kinder zuletzt der Unterstützung durch die Violine nicht mehr bedürfen. Das Nachsingen erfolgt aber nicht

fortwährend im Chor, sondern auch von Abteilungen, kleineren Gruppen (bankweis) und von einzelnen Schülern. Beim Einzelgesange werden zunächst die fähigsten, dann aber auch die weniger befähigten Schüler herangezogen.

bb. Gutes Sprechen der zugehörigen Worte.

cc. Besprechung über Atmung und Betonung in dieser Zeile.

Wenn die richtige Stelle für das Atemholen von den älteren Sch. dieser Stufe nicht gefunden wird, giebt L. dieselbe an und läßt die Zeile dann nochmals in der Weise sprechen, daß an der Stelle, wo Atem genommen werden soll, eine Pause gemacht wird. Also: Ihr Kinderlein, kommet, | o kommet doch all'.

Die Betonung richtet sich nach dem Inhalte des Textes und nach der Bedeutung der Noten in taktischer Gliederung.

dd. Vorsingen dieses Abschnittes auf die zugehörigen Worte von seiten des Lehrers. Die Schüler sollen dabei auf die Verbindung der Töne mit den Worten, auf die Betonung und das Atemholen achten.

ee. Nachsingen des Abschnittes auf die Textworte von seiten der Kinder. (Da die Melodie des Abschnittes schon durch das öftere Singen auf die Silbe „la" ziemlich sicher eingeübt worden ist, wird es jetzt einer häufigen Wiederholung, wodurch die K. vielleicht gleichgültig gegen den Text des Liedes werden könnten, nicht mehr bedürfen. Besonders bei geistlichen Liedern hat man darauf zu achten.)

d. Behandlung des zweiten Abschnittes. (Zur Krippe her kommet, | in Bethlehems Stall.) Da dieser Abschnitt eine Wiederholung des ersten ist, werden nur die betreffenden Textworte gesprochen, die nötigen Bemerkungen über Atmung und Betonung gemacht und der Abschnitt dann sofort von den Kindern gesungen. Beide Abschnitte bilden einen Satz, es folgt daher die

e. Verbindung des ersten und zweiten Abschnittes. Beide Abschnitte werden einigemal im Zusammenhange gesungen wegen des richtigen Anfanges des zweiten, welcher hier aber keine Schwierigkeit macht.

f. Dritter Abschnitt. (Und seht, | was in dieser | hochheiligen Nacht.) Die Behandlung ist wie beim ersten Abschnitte: zuerst die oben angegebenen Vorübungen, dann deren Zusammensetzung zum ganzen Abschnitt 2c.

g. Vierter Abschnitt. (Der Vater im Himmel | für Freude uns macht!)

h. Verbindung des dritten und vierten Abschnittes zum zweiten Satze.

i. Singen der ganzen ersten Strophe.

3. Singen der übrigen Strophen des Liedes.

Ehe jede der übrigen Strophen gesungen wird, wird sie erst gut gesprochen; auch werden vorher, wie bei der ersten Strophe, Bemerkungen über die Atmung und Betonung gemacht.

4. Zusammenhängendes Singen des ganzen Liedes.

Zu diesem Zwecke sind die Anfänge der Strophen vorher fest einzuprägen. Bei dem Gesange wechseln Chor-, Abteilungs- und Einzelgesang ab. L. trete mit seiner Unterstützung möglichst zurück, damit die Sch. selbständig im Gesange werden.

5. Wiederholung des Liedes.

Anmerkung. Das Verfahren bei Einübung eines Chorals ist im wesentlichen dasselbe wie bei Einübung eines Volksliedes. Da aber der Rhythmus des Chorals einfacher ist als der des Volksliedes, so ist bei der Einübung desselben das Taktieren seitens der Schüler weniger notwendig.

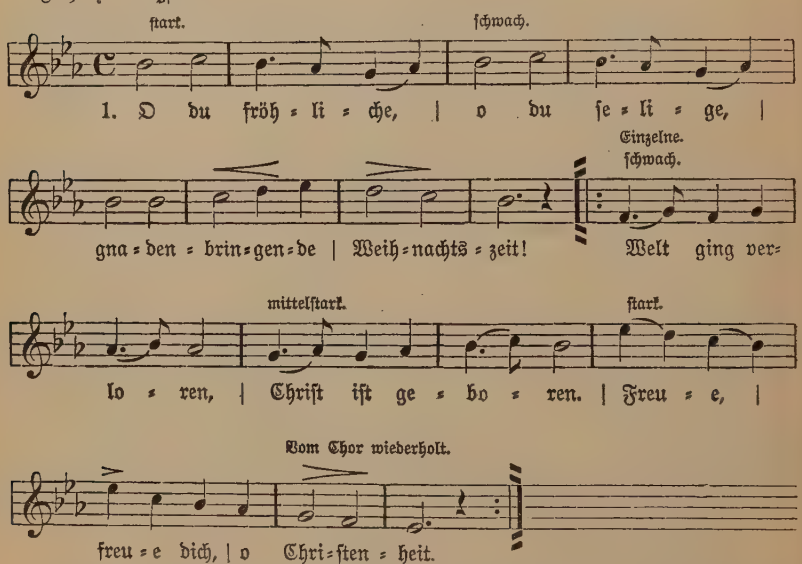
---

22. Weihnachtslied.

(Singen nach dem Gehör mit Benutzung der Noten. Mittel- und Oberstufe.)

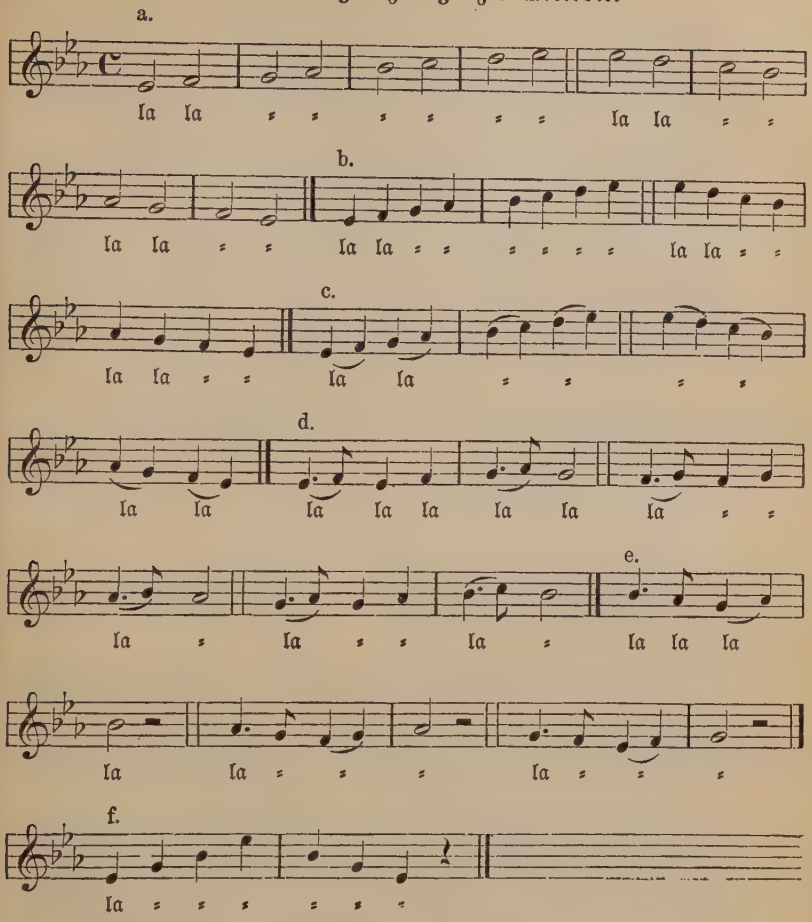
Vom Seminarlehrer Häring.

Nicht zu langsam.



Ist der Text des Liedes nicht bereits im deutschen Sprachunterricht behandelt worden, so wird derselbe vor Einübung der Melodie in der Singstunde auf die im Sprachunterricht geltende Weise (aber möglichst kurz) erläutert und nachher zu Hause auswendig gelernt. Wir setzen die Erläuterung als geschehen voraus und schreiten zur weiteren Behandlung des Liedes.

1. Vorübungen zur ganzen Melodie.



2. Einübung der Melodie.

Das Lied steht bereits beim Beginn der Singstunde mit großen deutlichen Noten an der Wandtafel. Der Text der ersten Strophe ist genau untergesetzt und auch den Schülern auf der entferntesten Bank erkennbar.

a. Gutes Sprechen der ersten Textstrophe seitens der Kinder.

b. Vorspielen der ganzen Melodie.

c. Behandlung des ersten Abschnittes. (O du fröhliche.)

aa. Besprechung der Noten desselben. Dieselbe richtet sich zunächst auf das Rhythmische. L. zeigt der Reihe nach auf die Noten und läßt die Geltung derselben angeben. L. läßt ferner angeben, wieviel Viertelschläge auf jede Note kommen. — Es wird nun das Melodische besprochen.

L. läßt die Stelle angeben, welche jede Note im Notensystem einnimmt. (Fällt weg, wenn die Schüler darin geübt sind.) Er läßt ferner die Stellung jeder Note zur vorhergehenden bezeichnen. Antworten: Stufenweis höher, stufenweis tiefer ꝛc., oder: Zweite Stufe höher, zweite Stufe tiefer ꝛc., oder: Steigende Sekunde, fallende Sekunde ꝛc., je nach dem Standpunkte der Schüler. — Die Angaben der Schüler müssen möglichst präcis und rasch erfolgen. (Auf der Oberstufe kann diese Besprechung meistens an die im Liederhefte stehende Melodie geknüpft werden.)

bb. L. singt nun den Abschnitt auf „la" vor, zeigt dabei auf die Noten und schlägt auf jede derselben so oft, als dem Tone Viertelschläge zukommen. Die Kinder taktieren. Die Bedeutung des Schleifbogens ist anzugeben, wenn es früher noch nicht geschehen.

cc. L. zeigt nochmals den Abschnitt vor.

dd. Die Kinder singen den Abschnitt auf „la" nach und taktieren; L. spielt so lange mit, als es erforderlich ist; ein Sch. zeigt die Noten mit dem Zeigestabe. Chor-, Gruppen- und Einzelgesang wechseln ab. Die Augen aller Schüler sind fest auf die Noten gerichtet.

ee. Gutes Sprechen der zugehörigen Worte seitens der Kinder.

ff. Besprechung über Atmung und Betonung in dieser Zeile. Es wird nicht nötig sein, innerhalb dieser Zeile Atem zu schöpfen.

(Was die Atmung überhaupt betrifft, so werden im Anschluß an dieses und andere Lieder nach und nach die bekannten, aus dem Inhalte und der Gliederung des Textes sich ergebenden Regeln den Sch. mitgeteilt, z. B.: Man darf nicht mitten in einem Worte Atem holen, man darf durch Atmung nicht Wörter von einander trennen, welche dem Gedanken nach zusammengehören, wie Verhältniswort und Hauptwort, Artikel und Hauptwort ꝛc. Die Stellen, die für das Atemschöpfen mit Hilfe des Lehrers gefunden worden sind, werden von demselben durch senkrechte Striche im Texte bezeichnet. Die Fehler gegen das Atmen an richtiger Stelle werden um so mehr schwinden, je mehr Herz und Gemüt der Schüler beim Singen beteiligt sind.)

gg. Vorsingen dieses Abschnittes mit den zugehörigen Worten von seiten des Lehrers. Die Sch. haben dabei besonders auf die Betonung und auf die Verteilung der Töne auf die Silben zu achten.

hh. Nachsingen dieses Abschnittes auf die Textworte von seiten der Kinder.

d. Zweiter Abschnitt. (O du selige.) L. läßt den zweiten Abschnitt mit dem ersten vergleichen und finden, daß beide einander gleich sind. Eine weitere Besprechung der Noten fällt weg. Nachdem nun die Textworte angegeben und die nötigen Bemerkungen über die Atmung und Betonung gemacht worden sind, wird der Abschnitt sofort gesungen.

e. Verbindung des ersten und zweiten Abschnittes.

f. Dritter Abschnitt. (Gnadenbringende Weihnachtszeit!) Behandlung wie beim ersten Abschnitt. Die Pause wird mit bei der Geltung der Noten genannt. Die Bedeutung der beiden Winkel ist nötigenfalls hier anzugeben, wenn die Schüler damit noch nicht bekannt sein sollten.

g. Verbindung der drei Abschnitte zum ersten Teil der Melodie.

h. Einübung der übrigen Abschnitte.

Abschnitt 4 (Welt ging vorloren) wird behandelt wie Abschnitt 1, nötigenfalls geteilt. Abschnitt 5 (Christ ist geboren) wird mit Abschnitt 4 verglichen und dann ohne weitere Besprechung gesungen; hierauf werden beide mit einander verbunden. Abschnitt 6 werde geteilt in die Töne zu „Freue" (die letzten vier Töne der Tonleiter) und zu „freue dich, o Christenheit." (Bedeutung des kleineren und des größeren Winkels.) Nun werden die drei Abschnitte des zweiten Teils mit einander verbunden. (Erklärung des Wiederholungszeichens.)

i. Singen der ganzen Melodie auf die erste Textstrophe. Bei der Wiederholung und Befestigung der ersten Strophe werden die angegebenen Wörter und Zeichen, welche sich auf die verschiedene Tonstärke beziehen, immer mehr beachtet und im Gesange zum Ausdruck gebracht.

3. Singen der übrigen Strophen des Liedes.

Jede Strophe wird zuvor gesprochen (bezw. aus dem Liederhefte gelesen), auch werden die nötigen Bemerkungen über Atmung und Betonung gemacht. Die Stellen, wo Atem geholt werden soll, können von den Schülern im Liederhefte durch kleine senkrechte Striche bezeichnet werden.

4. Zusammenhängendes Singen des ganzen Liedes.

Hierbei ist besonders auf rechtzeitigen Einsatz der zweiten und dritten Strophe zu achten. Der Schlußtakt darf nicht beliebig verlängert werden; die drei Strophen bilden nur ein Ganzes.

5. Wiederholung des Liedes.

Durch öfteres Singen des Liedes, bei welchem die Liederhefte sogleich in Gebrauch genommen werden, wird dasselbe so fest eingeprägt, daß es schließlich auch ohne Hilfe des Liederheftes und des Lehrers gut und sicher gesungen werden kann.

Anmerkung 1. Das hier angegebene ausführliche Verfahren kann zuweilen dadurch abgekürzt werden, daß man bei Besprechung der Noten je nach Beschaffenheit der zu behandelnden Melodie bei dem einen Abschnitt seine Aufmerksamkeit mehr dem Rhythmischen, bei einem andern vielleicht mehr dem Melodischen zuwendet.

Anmerkung 2. Auch bei Einübung zweistimmiger Volkslieder auf der Oberstufe ist das Verfahren im ganzen das oben angegebene. Jede Stimme wird zunächst einzeln geübt, darauf die erste mit der zweiten verbunden. — An der Einübung der Melodie des Liedes beteiligen sich auch die Altisten. Nötigenfalls ist dabei eine tiefere Tonlage zu wählen.

23. Behandlung eines französischen Lesestückes.

Aus Schwochow, Kurzgefaßte Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Leipzig 1896. S. 61 ff.

(Plattner, Lehrgang der französischen Sprache, Stück 42. Am Ende des zweiten Schuljahres des französischen Unterrichts. III. Klasse einer siebenstufigen Mittelschule.)

a. Vorlesen bezw. Vortragen des ganzen Stückes seitens des Lehrers.

Henri IV s'était égaré dans une chasse. Ayant rencontré un paysan, il le pria de lui servir de (als) guide. „Vous êtes de ceux qui sont venus avec le roi pour la chasse, n'est-ce pas?“ demanda le paysan. — „Oui, mon ami.“ — „J'aimerais beaucoup à voir le roi, voudriez-vous me le montrer?“ — „Volontiers, répondit Henri; en arrivant au château, tu n'as qu'à chercher celui qui garde le chapeau sur la tête, c'est le roi.“ Ils arrivèrent et furent entourés des courtisans qui ôtèrent leurs chapeaux devant le roi. „Eh bien, demanda Henri à son guide, où est le roi.“ — „Ma foi, dit celui-ci, si c'est un de ceux qui ont leur chapeau sur la tête, c'est ou vous ou moi.“

b. Einübung des Stoffes durch satzweises Vor- und Nachsprechen (ohne Benutzung des Buches) sowie durch Nachlesen und Übersetzen.

c. Lesen und Übersetzen im Zusammenhange und Rückübersetzen.

d. Stoffliche Gliederung des Stückes.

α. Le roi et le paysan dans la forêt.
1. Le rencontre du roi avec le paysan.
2. Le désir du paysan.
3. Le signe par lequel on peut reconnaître le roi. (La réponse du roi.)

β. Le roi et le paysan devant le château.
1. L'arrivée au château.
2. Le remplissement du désir.

e. Zergliederndes Abfragen des Stückes im Anschluß an die vorstehende Gliederung.

α. 1. Qui s'était égaré? (Henri IV s'était égaré.)
(Qui était Henri IV? — Il était roi de France.)
2. Dans quelle occasion Henri s'était-il égaré? (Dans une chasse.)
3. Qui rencontra-t-il? (Il rencontra un paysan.)
4. De quoi le roi pria-t-il le paysan? (Le roi pria le paysan etc.)
Résumé: (Raconte du rencontre d'Henri IV avec un paysan.) Henri IV s'était égaré dans une chasse. Il rencontra un paysan, et il le pria de lui servir de guide.
5. Que demanda le paysan? (Il demanda, s'il était un de ceux etc. Oder: Le paysan, comme qui regarda-t-il le roi? Il le regarda comme un de ceux etc. Oder: Le paysan, qui croyait-il le roi?)
6. Que répondit Henri? (Il répondit: Oui, mon ami.)
7. Qu'est-ce que le paysan aimerait beaucoup? (Il aimerait beaucoup à voir le roi.)

8. De quoi pria-t-il le roi? (Il pria de lui montrer le roi.)
Résumé: (Raconte du désir du paysan.) Le paysan demanda au roi, s'il était un de ceux qui étaient venus avec le roi pour la chasse. Henri répondit: Oui, mon ami. Le paysan aimerait beaucoup à voir le roi. Il pria Henri de lui montrer le roi.
9. Quelle était la réponse du roi? (Le roi répondit: Volontiers.)
10. Lequel est le roi? (Le roi est celui qui garde son chapeau sur la tête. Oder: Par quel signe est-ce qu'il puisse reconnaître le roi? — Il ne lui faut que chercher celui etc.
Résumé: Le roi répondit: Volontiers. Il ne lui faut que chercher celui qui garde le chapeau sur la tête.

β. 1. Où arrivèrent-ils? (Ils arrivèrent au château.)
2. De qui furent-ils entourés? (Ils furent entourés des courtisans.)
3. Que faisaient les courtisans pour montrer leur respect au roi? (Les courtisans ôtèrent leurs chapeaux devant le roi.)
4. Qui n'avait pas ôté son chapeau? (Le paysan n'avait pas ôté son chapeau.)
Résumé: Ils arrivèrent au château, et ils furent entourés des courtisans. Ceux-ci ôtèrent leurs chapeaux devant le roi. Le paysan n'avait pas ôté son chapeau.
5. Quelle question le roi adressa-t-il à son guide? (Henri demanda à son guide: Où est le roi?)
6. Que lui répondit-il? (Si c'est un de ceux qui ont leur chapeau sur la tête, c'est ou vous ou moi.)
7. Lequel est le roi? Henri est le roi.)
Résumé: Henri demanda à son guide: Où est le roi? Celui-ci répondit: C'est ou vous ou moi. Tous les deux avaient leurs chapeaux sur leurs têtes.

f. Umformung der Erzählung unter Benutzung von Stück 44 C.

(Dort giebt der Verfasser eine erweiterte Darstellung.)

Der Bauer erzählt sein Abenteuer.

Dès le point du jour j'étais allé dans la forêt pour voir qui était à la chasse. J'attendais, assis au pied d'un arbre par où le roi devait passer. Tout-à-coup j'aperçus un cavalier qui s'approchait de moi. Il me demanda ce que je faisais là. Je le regardais comme un de ceux qui etaient venus avec le roi pour la chasse, et répondit que j'étais venu là pour voir passer le roi. Il me dit de monter derrière lui sur son cheval, il me montrerait le roi. J'étais fort enchanté, et profitant de l'occasion je montai derrière le cavalier. Quand j'y fus, je demandai à quoi je pourrais distinguer le roi parmi tous les seigneurs. Il me répondit que c'est celui qui gardera son chapeau sur la tête, tandis que tous les autres auront la tête découverte. Enfin nous arrivâmes au chateau et fûmes entourés de beaucoup de seigneurs, qui ôtèrent leurs chapeaux devant nous. Alors mon cavalier se retourna et me dit: „Eh bien, quel est le roi?“ Comme nous avions seuls notre chapeau sur la tête, je répondis: „Ma foi, monsieur, c'est ou vous ou moi.“

g. Weitere Einführung in das Verständnis.

1. Henri IV s'était égaré — il s'était égaré (en allemand?).
2. De lui servir de guide = dienen als Führer.
3. Vous êtes de ceux qui (= un de ceux qui). Sie sind einer von denen, welche ... Sie gehören zu denen ...)
4. N'est-ce pas? = Ist das nicht so? Nicht wahr?
5. J'aimerais beaucoup à voir le roi (mot à mot?) = Ich möchte gern.
6. Voudriez-vous me le montrer (von vouloir = wollen) = Würden Sie wollen ... Möchten Sie ...
7. Volontiers (la volonté = der Wille) = willig, gern.
8. En arrivant au château = Kastell, Schloß (^ für ausgefallenes s).
9. Tu n'as qu'à chercher = weiter nichts ... als = nur
10. Ils furent entourés (le tour = Umkreis) = sie waren (wurden) umgeben.

Eintragen in die Tabelle! (S. S. 59 Anmerkung.)

h. Satzkonjugieren.

1. Je m'étais égaré dans une chasse. (Wird später Stück 48 geübt.)
2. Je le priai de me servir de guide,
   tu le prias de te servir de guide etc.
3. J'aimerais beaucoup à voir le roi,
   tu aimerais beaucoup à voir le roi etc.
4. Je n'ai qu'à chercher celui qui garde le chapeau sur la tête etc.
5. Je fus entouré des courtisans etc.,
   nous fûmes entourés des courtisans etc.
6. J'ôtai mon chapeau devant le roi,
   tu ôtas ton chapeau devant le roi etc.

i. Grammatische Analyse.

Zur Anschauung: Celui qui garde le chapeau ...
ceux qui ont leurs chapeaux ...

Celui qui = derjenige, welcher = betontes der.

Was für ein Wort ist das betonte der? (Demonstrativpronomen.) (Der hat es gesagt.)

Was steht in obigem Beispiele an Stelle des bestimmt hinweisenden ci? (Ein Relativsatz.)

Welches Wort wird dadurch näher bestimmt? (Das hinweisende Fürwort: celui.)

Durch welches Wort wird der Relativsatz angeknüpft? (Durch das Relativpronomen: qui.)

Merke: Das Demonstrativpronomen in Verbindung mit dem Relativpronomen (celui qui) wird Determinativpronomen genannt.

Wie lautet der Plural von celui-ci? (Ceux-ci.)

Wie wird der Plural von celui qui lauten? (Ceux qui.)

Die übrigen Formen sind leicht zu entwickeln, z. B.:

1. Cette femme a ôté son chapeau; elle a la tête découverte;
   celle qui a la tête découverte;
   celles qui ont la tête découverte.

2. Tous ceux qui entouraient le roi avaient la tête découverte; toutes femmes = toutes celles, qui entouraient la reine etc.

Welches Zeichen darf im Französischen vor dem Relativpronomen nicht stehen?

---

24. The School-Room and the Objects to be found in it.

F. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Bielefeld 1899.

1. **What** is **this?** This is **a** wall.
   What is **that?** That is **the** ceiling.
   What is this? This is the floor.
   What is that? That is a window.
   What is that? That is the door.
   What are **these?** **These** are walls.
   What are **those?** **Those** are windows.
   This room is a school-room.
   We are in a school-room.
   Where are we?
   Show me a window, a wall, the ceiling, the floor, the door, the windows, the walls.
2. I am going to the window.
   Where am I going? You are going to the window.
   Go to the window *(speaking to one scholar).*
   Go to the window *(speaking to several scholars).*
   Where are you going? I am going to the window. We are going to the window.
   Where **is** he going? He is going to the window.
   Where **are** they going? They are going to the window.
   Where are you now? I am **at** the window.
   We are at the window.
   Where **is** he now? He is at the window.
   Where **are** they now? They are at the window.
3. Open the window. What are you doing?
   I am / We are } opening the window.
   What is he doing? He is opening the window.
   What are they doing? They are opening the window.
   Is the window now open or shut?
   It is open. Shut it, please.
   What are you doing?
   I am shutting the window.
   Now the window is **shut** or closed.
4. Go to the door.
   Where are you going?
   I am going to the door.
   Where is he going?
   Where are they going?

5. a. Go to the door. Stop! Are you going to the window? No, I am not going to the window, but I am going to the door.

b. Go to the window. Stop! Are you going to the door? No, I am not going to the door, but I am going to the window.

c. Open the window. Are you opening the door? No, I am not opening the door, but I am opening the window.

d. Open the door. Are you opening the window? No, I am not opening the window but the door.

e. Go out and knock at the door. *Speaking to the class:* Do you hear? Somebody is knocking at the door; *or:* There is a knock at the door. Say: Come in!

A. Grammar.

1. **The** window. Walls.
A window. Windows.

2. a. I open	we	open.	d. I do	we	do.	
you open	you		you do	you		
he, she, it opens	they		he, she, it does	they		
b. I shut	we	shut.	e. I am	we	are.	
you shut	you		you are	you		
he, she, it shuts	they		he, she, it is	they		
c. I go	we	go.	f. I am	doing	opening	etc.
you go	you		you are	„	„	
he, she, it goes	they		he is	„	„	
			she is	„	„	

B. Writing Exercises.

The pupils write out, what is indicated by the teacher.

---

25. Coolness.

F. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache. Bielefeld 1899.

In 1793, when Bonaparte was besieging Toulon, which was then in the possession of the English, he was one day directing the construction of a battery. The enemy perceived this, and opened a warm fire upon it. Bonaparte was anxious to send off a despatch, and asked for a sergeant who could write.

One immediately stepped out of the ranks and wrote a letter at his dictation. It was scarcely finished when a cannon-ball fell between Bonaparte and himself, and covered them with dust. The sergeant, looking towards the English lines, said: "Gentlemen, I am much obliged to you; I did not think you were so polite. I was just wanting a little sand for my letter."

The expression (remark) and the coolness of the sergeant struck Napoleon, and he did not forget it. The sergeant was soon promoted, and finally became a general. His name was Junot.

---

a. Questions.

1. What town was Bonaparte besieging?
2. Where is Toulon?
3. In whose possession was it then?
4. What was Bonaparte superintending one day?
5. What did he want to send off?
6. Whom did he ask for?
7. What happened when the letter was finished?
8. What did the sergeant say?
9. What did the sergeant become?
10. What did Bonaparte become in 1804? He became Emperor of the French. Where and when was he born? He was born on the Island of Corsica, on the 15th of August, 1769.

    Where and when did he die? He died on the Island of St. Helena, on the 5th of May, 1821. Where does it lie? It lies in the South Atlantic Ocean at a distance of 1,200 miles from Africa. The capital is Jamestown.

b. Writing Exercises.

1. *Write the story without a book.*
2. *Dictation.*

Inhaltsverzeichnis.

Spezielle Methodik des Volksschulunterrichts.

Seite

Einleitung VII

I. Kapitel. Der Religionsunterricht.

A. Die heilige Geschichte.

1. Die biblische Geschichte 1

2. Die Kirchengeschichte 24

B. Das Bibellesen 25

C. Die Perikopenerklärung 30

D. Der Katechismusunterricht 31

E. Das geistliche Lied 39

Nachträge zum I. Kapitel 43

II. Kapitel. Der Unterricht im Deutschen.

Einleitung 46

A. Die Übungen im mündlichen Ausdruck 48

B. Der Unterricht im Lesen 55

C. Der Unterricht im Schreiben 79

1. Das kalligraphische Schreiben 82

2. Das orthographische Schreiben 83

3. Das Aufsatzschreiben 87

D. Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre 92

III. Kapitel. Der Unterricht im Rechnen 99

IV. Kapitel. Der Unterricht in der Raumlehre 112

V. Kapitel. Der Zeichenunterricht 116

VI. Kapitel. Der Unterricht in den Realien überhaupt 123

A. Der Unterricht in der Geschichte 128

B. Der Unterricht in der Geographie 137

C. Der Unterricht in der Naturbeschreibung 148

D. Der Unterricht in der Naturlehre 156

VII. Kapitel. Der Unterricht im Gesange 164

VIII. Kapitel. Der Unterricht im Turnen 174

IX. Kapitel. Der Unterricht in den Handarbeiten 186

X. Kapitel. Der Unterricht in den fremden Sprachen 195

Anhang: Lehrproben.

		Seite
1. Lehrprobe:	Jesus stillt den Sturm	213
2. =	Die Auferweckung des Jünglings zu Nain	216
3. =	Ebr. 13, 16	219
4. =	Die erste Bitte	221
5. =	Ach bleib mit deiner Gnade	222
6. =	Von dem Orte, der Stelle, der Lage	223
7. =	Die Augen	224
8. =	Dasselbe	226
9. =	Anschauungsunterricht in Verbindung mit dem Leseunterricht	228
10. =	Die ersten Leseübungen nach der Lautiermethode	229
11. =	Einübung des kleinen „d“ nach der Schreiblesemethode	233
12. =	Die Uhr (mit Figur)	234
13. =	Der Sonntag	236
14. =	Das Satzgefüge	238
15. =	Das — daß	240
16. =	Die Behandlung des Zahlbildes der 6	241
17. =	Multiplikation eines Bruches mit einer ganzen Zahl	244
18. =	Das gleichschenklige Dreieck (mit 3 Figuren)	245
19. =	Der Rhein	247
20. =	Die (gemeine) Schlüsselblume	250
21. =	Die Kinder bei der Krippe	253
22. =	Weihnachtslied	256
23. =	Behandlung eines französischen Lesestückes	260
24. =	The School-Room and the Objects to be found in it	263
25. =	Coolness	264
Namen- und Sachregister zu allen drei Teilen		268

Namen- und Sachregister zu allen drei Teilen.

(Den Ziffern des zweiten bezw. dritten Teils ist eine römische „II" bezw. „III" vorangestellt.)

Abbildungen s. Bild.
ABC s. II. S. 27; der Anschauung und der Fertigkeiten 127 f. 133.
Abendschulen II. 197.
Abhärtung II. 3.
Abhören II. 114.
Abschreibmethode III. 85.
Abstrahieren II. 18. 34. 89.
Abstraktionsprozeß 149.
Abteilungswesen II. 132 ff.
Abwägen II. 120 f. 128.
Adelung III. 84.
Affekt II. 12.
Agricola 5.
Akroamatische Lehrform II. 93.
Alexander 12. 16.
Allgemeinbilder s. Durchschnittsbilder.
Allgemeine Bestimmungen v. 15. Okt. 1872 S. 170. II. 83. 119 ff. 133. 152. 183. 184. III. 12. 28. 43. 54. 97. 120. 128. 135. 152. 153. 189. 197.
Allseitige Bildung II. 36. 90.
Ammenreime II. 12.
Amt, Amtswürde, Amtsführung 2c. II. 189 ff.
Amtskreis, der erweit. II. 196 ff.
Ämulation 37.
Analyse, analytisch 148. 149. III. 65. 74. 96. 207.
Anderssschreibung III. 86.
Andreä 52.
Anlagen II. 7.
Anleitung zum Spiel, zum Handeln II. 16. 44.
Anordnung 142.
Anschauung, Anschaulichkeit, Anschauungsunterricht 2c. 59. 166. II. 9 f. 18. 25 f. 101 ff. III. 48 ff. 206 f.
Anstellung II. 191 f.
Antwort II. 95 ff. 119.
Anweisung f. d. Schullehrer v. Jahre 1794 III. 31. 84.
Anwendung II. 110.
Anwendungsstufe 149.
Apperzeption 146. 149. II. 31 f.
Arbeit II. 123. 185 f.
Arbeitsplan II. 131. 169.
Arendt III. 162.
Aristoteles III. 156.
Arnd 40.
Artikulation 142. 149.
Assoziation 142. 144. 148 f.
Ästhetik, ästhetisch 147. II. 38. 65. 89.
Aufeinanderfolge II. 120. 127.
Aufgeben, Aufgabe 36. II. 97. 114.
Aufklärung 88 ff. [57.
Aufmerksamkeit II. 27. 45 ff.
Aufsagen 36. II. 114.
Aufsatzschreiben III. 87 ff.
Aufsicht II. 50. 153 f. 166.
Auswahl II. 90 ff. III. 19.
Auswendiglernen II. 114. 125.
Äußere Schuleinrichtungen II. 131 ff.
Autorität II. 50. 194.

Bacchanten 2. 7.
Baco v. Verulam 37 f. III. 123.
Baenitz III. 152. 153. 161 f.
Bankoberste II. 166.
Basedow 91. 100 ff. II. 181. III. 31. 57. 124. 129. 174. 196.
Baur II. 64.
Beaufsichtigung d. Lehrer u. Schulen 32. 63. 74. 83. II. 202.
Beckedorff II. 182.
Becker, K. Ferd. III. 93 f.; K. Friedr. III. 130; R. Z. 89. III. 124.
Begriff 150. II. 33 ff.
Beharren der Vorstellungen II. 26 f. 57.
Behütung II. 72.
Beispiel 66. II. 74. 77.
Belohnung II. 161.
Benecke II. 63. 64.
Bengel 74.
Berdrow III. 238. 240.
Berthelt III. 162.
Berufung II. 191.
Beschreibung II. 102. 107.
Besinnung 141. 143. 148.
Besoldung der Lehrer 15. 22. 60. 75 f. II. 201.
Besserung II. 156.
Bestallung II. 191.
Bestätigungsrecht II. 191.
Betonung s. Sprechen.
Bewußtsein II. 10.

Bezugnahme, gegenseitige d. einzelnen Fächer II. 119ff. 123.
Bibel 19. 25. 60. 66. 78. II. 84.
Bibelkunde III. 24; -lesen III. 25. ff.; -lesezettel III. 26.
Biblische Geschichte II. 84. III. 1 ff.
Biblische Stoffe II. 83 f.
Bild, Bilder, Bilderbuch 54. II. 6. 86. 102. 146. III. 126.
Bildung des Verstandes, Willens ꝛc. s. unter Verstand, Wille ꝛc.
Bildungsgehalt II. 83; -kraft II. 83; -mittel II. 85. 87. 90; -stoff II. 83 ff.; -wert II. 83 ff.; -zeit II. 91. 93; -zweck II. 91. 93.
Bion 174.
Bleske III. 202.
Blindenanstalten 172.
Boccaccio 5.
Bock III. 36 f.
Bohm III. 64.
Böhme III. 64. 109.
Bormann III. 12. 85 f. 89. 144 f.
Braunschweiger Kirchenordnung 16. 21. 33.
Bredow III. 130.
Brenz 24. 33.
Bröder III. 200.
Brüder d. gemeins. Leben 5 f.
Brüggemann III. 7.
Bruns 117.
Buchstabieren III. 67.
Buchstabiermethode III. 56 ff.
Bugenhagen 19. 20. 21 ff. III. 1. 55.
Büttner III. 110. 244. 245.

Calixt 40.
Camerarius 1. 5.
Campe 106. 108.
Cannabich III. 138.
Canstein 74.
Cato 16.
Certieren 163. II. 48. 136.
Charakter, Charakterbildung ꝛc. II. 53 ff. 66.
Chemie III. 162 f.
Choral II. 90. 92.
Chorsprechen II. 118 f.
Christoph, Herzog v. Württemberg 32 f.
Civilisation II. 67.
Clajus III. 46.
Clauson-Kaas III. 188. 191.
Comenius 42 ff. II. 9. 62. III. 1. 39. 47. 48. 57. 92. 112. 123. 129. 137. 148. 156. 186. 196.
Crocus 1. 5. 29.
Crüger III. 35 ff. 160 f. 162.
Curtmann 162. II. 63. 64.

Dante 5.
Darbietungsstufe 149.
Darreichung II. 72.
Decimal-System III. 110.
Definition II. 107.
Denken II. 7 ff. 17 ff. 33 ff.
Denk- und Sprechübungen III. 48 ff.
Denzel 140. III. 9. 52. 53.
Deutsch, Unterr. i. III. 46 ff.
Dichotomie II. 58.
Didactica magna 42 ff.
Dienstleute II. 76.
Diesterweg 158 ff. II. 62. III. 52. 68. 71 f. 74. 85. 115. 144. 158 f. 160.
Diesterweg u. Heuser III. 104. 109.
Dietlein III. 228.
Diktieren II. 94.
Diktiermethode III. 85.
Dinter 140. 152 ff. III. 25. 33. 125. 131.
Disziplin der Lehrer, Disziplinargesetz II. 193, s. auch Beaufsichtigung.
Disziplinar. Anordnungen 147. II. 150 ff.
Dommerich III. 143.
Domschulen 6. 17.
Donat 12. 16.
Dorfschule 8. 117.
Dörpfeld 151.
Dreist 138. III. 167.
Dreißigjähriger Krieg 40 f.
Dupuis III. 118.
Durchlaufen d. Ordnung 142.
Durchschnittsbilder II. 33; -neigungen II. 45.

Eckler III. 184.
Egoismus 143.
Ehelicher Stand 9. 20. 23.
Ehrenstrafen II. 158.
Eifer II. 157.
Eigensinn II. 50.
Eigentumstrieb II. 43.
Einführung II. 191.
Einheit von Leib und Seele II. 56 ff.
Einheit, methodische 149.
Einklassige Schule 169. II. 132 ff.
Einkommen der Lehrer s. Besoldung.
Eins II. 189.
Einseitigkeit 143.
Einsicht II. 50. 98 ff. 123.
Einzelnen, Klarheit des 141.
Eiselen III. 179. 181.
Eisenlohr III. 109.
Elementarbuch III. 202.
Elementare Methode 126 f. II. 25 f.
Ellendt III. 200.
Eltern II. 73 ff.; Einwirkung a. d. elterlich. Haus II. 177 ff.
Emil 91 ff.
Empfindung II. 6 f. 11.
Energie 143.
Englisch III. 197. 206.
Entgegenstellung II. 103.
Entwickeln, Entwicklung II. 94. 95. 100. 103.
Entwicklungsstufen im schulpflichtigen Alter II. 58 f.
Entwürfe f. Rechenlektionen in einkl. Schulen II. 170 ff.
de l'Epée 173.
Episteln II. 84.
Er- II. 65.
Erasmus 5.
Erbauliche Seite des Religionsunterrichts III. 43.
Erfahrung II. 33 ff.
Erholung II. 141. 185.
Erk III. 166.
Erkenntnis 147.
Erklärung II. 105 ff.
Erläuterungsstoffe II. 116.
Erleben 161. 166.
Ernst der Fromme 39. 41. 55 ff. 71. 181. III. 1. 31. 123. 157.
Erotematische Lehrform II. 93.
Erröten II. 52. 56.
Erste, das II. 5.
Erzählen, Erzählung II. 102. 125. III. 18 f. 136.
Erziehen, Erziehung II. 62 ff.
Erziehungsanstalten II. 72 ff.; -faktoren II. 75 f.; -mittel II. 75.

Erziehlicher Unterricht II. 122 ff.; erziehliche Bedeutung d. äußeren Schuleinrichtungen ꝛc. s. die betreffenden Artikel.
Erzinger III. 108 f.
Ethik 146. II. 45. 65.
Euklid III. 112.
Euler III. 184.
Evangelien II. 84.

Fahrende Schüler 7.
Falk 131.
Familie, Familienerziehung, ꝛc. 17. 129. 134. II. 72 ff. 79.
Fassen II. 14. 17. 101.
Fasten II. 159.
Faulheit II. 42. 48.
Fechner III. 46. 64.
Feier II. 174 f.
Felbiger 86 f. II. 181. III. 92.
Fellenberg 130. III. 187.
Ferien II. 141 f.
Ferienkolonieen 174.
Fertigkeit 121. 127. II. 30 f.
Fibel 25. III. 59. 68 f.
Fichte 90. 137. 145. III. 187 f.
Finger III. 144.
Flattich 74.
Flegeljahre II. 56.
Fleiß 67. II. 48.
Flinzer III. 121.
Flügel III. 172.
Formale Stufen 149 f.
Formal. Unterrichtsprinzip II. 35 f.
Formen, sittliche II. 163.
Fortbildung II. 185 ff.
Fortbildungsschulen II. 197.
Frage II. 95 ff.
Francke, A. H. 65 ff. 77. 172. II. 181. III. 1. 26. 31. 39. 80 ff. 124. 129. 137. 164 f. 186; K. L. III. 118.
Frankfurter Schulordng 51.
Französisch III. 197. 203 ff.
Freiheit, innere 146; sittliche II. 41 f. 66.
Freiheitsstrafe II. 159.
Fremde Sprachen III. 195 ff.
Friedrich d. Gr. 79 ff.
Friedrich Wilhelm d. Erste 35. 75 ff. II. 181; der Zweite 85. III. 31 f.; d. Dritte 89. 136. III. 187; d. Vierte III. 181.
Friesen 165.
Fröbel 131. 172. III. 120.
Frohsinn II. 53.
Fruchtbringende Gesellschaft 40.
Fühlen s. Gefühl.
Fuhr u. Ortmann III. 226.
Funke III. 149.
Fürstenschulen 35.

Galilei III. 156.
Gebet, Gebetsübung ꝛc. 68. 72. II. 75. 173 ff.
Gedächtnis, Gedächtnisstoffe ꝛc. II. 29 f. 113.
Gedankenkreis 147 f.
Gedenktage II. 174 f. III. 133.
Geert Grote 6.
Gefühl, Gefühlsleben ꝛc. II. 11 ff. 20 f. 37 ff.
Gehorsam 67. II. 49 f. 163.
Geist, geistig ꝛc. II. 11. 55. 100. 126. 149.
Geistige Beherrschung II. 112.
Gellert 115.
Gemeinde II. 80 f. 196.
Gemeinnützige Kenntnisse s. Realien.
Gemeinnützigkeit II. 196.
Gemüt, Gemütspflege ꝛc. 65 f. II. 40 f. 98 III. 126.
General-Land-Schul-Reglement 79 ff. III. 4. 39. 124.
General-Schulen-Plan 75 ff.
Genetische Erklärung II. 107.
Geographie III. 137 ff.
Geographische Stoffe II. 87 f. 116.
Gesang 25. 33. III. 164 ff.
Gesangbuch III. 39.
Geschichte III. 128 ff.
Geschichtl. Stoffe II. 84. 88.
Geschlechter II. 60 f. 134.
Geschlechtstrieb II. 43.
Geschwister II. 76.
Gesetz II. 76.
Gesetzmäßigkeit 147.
Gesinnung II. 45. 123.
Gespenstergeschichten II. 21.
Gesundheit II. 4.
Gewissen, Gewissensbildung ꝛc. II. 23. 50 ff. 58.
Gewöhnen, Gewöhnung II. 3. 64. 74. 76.
Glauben II. 105.
Gleichschreibung III. 86.
Gliederung II. 103 ff.
Goldberger Schulordng. 26.
Goldschmidt III. 207.
Goltzsch III. 59. 90. 109.
Gossel III. 9.
Gothaischer Schulmethodus 55 ff. III. 57. 157, s. auch Ernst d. Fr.
Goethe 90. II. 62. III. 196.
Gott, Gottesbewußtsein II. 19. 36 f.
Gottsched 90. III. 84.
Götze III. 192.
Gräfe II. 62. 65.
Graffunder III. 61. 90.
Grammatik III. 92 ff.
Gramm. Methode III. 198.
Grammatische Stoffe II. 87.
Graser 140. 157. II. 63. 65. III. 62.
Graßmann III. 51. 115.
Greifen II. 14. 17.
Grimm II. 86. III. 84. 96. 196.
Großeltern II. 76.
Grube III. 105 ff. 126 f. 134.
Grundsätze II. 45. 54.
Gruppenbildung II. 110.
Gruppierende Meth. III. 133.
Gruppierende Repetitionsmethode III. 201.
Gruseln II. 21.
Guth III. 233. 250.
Guts Muths 108. III. 142. 175 ff. 187.

Hähn 87.
Halbtagsschule II. 132. 137.
Haltung II. 151.
Hamburger Schulordng. 23.
Hamilton 161. III. 199. 206.
Hand, Handeln, Handlung II. 14. 16. 17. 44 f.
Handarbeiten II. 90. III. 186 ff.
Handfertigkeit III. 191 ff.
Hänel III. 8.
Häring III. 253. 256.
Harmonische Bildung 132. II. 128.
Harnisch 158 ff. III. 33 f. 114. 115. 125 f.
Haupt III. 133.
Haupterziehungsaufgabe II. 128.
Hausfleiß III. 188. 191.
Hauy 172.

Hebel 156. II. 86. III. 4. 73.
Hecker 84 f. II. 181. III. 186.
Heilige Geschichte III. 1 ff.
Heimatskunde III. 144 f.
Heine III. 207.
Heinicke 173.
Heinsius III. 92 f.
Helfer, Helfersystem II. 164 ff.
Hellmuth III. 158.
Henning 138. III. 140 f. 144.
Hentschel 165. III. 104. 109. 117. 170 f.
Herbart 140. 141 ff. II. 63. 65.
Herder 90. II. 181. III. 141 f.
Hermann 1. 6. 27. III. 1. 39.
Herr II. 32.
Herz II. 55. 126.
Heuristische Lehrweise II. 94.
Heussi III. 159.
Hey II. 86. III. 73.
Heyse III. 92.
Hilfsschulen für Schwachbegabte 173 ff.
Hillardt III. 120.
Hingeben II. 94.
Hirzel III. 204.
Historische Stoffe II. 88. 116.
Honcamp III. 93.
Hübner III. 1 ff.
Humanismus 5.
Humanität 160.
Humboldt III. 142.
Hummel III. 146.

Jacobs III. 200.
Jacotot II. 122. 128. III. 60. 199.
Jäger III. 184.
Jahn 165. II. 56. III. 179 ff.
Jaspis III. 34 f.
Ich II. 10 f.
Ickelsamer 26. III. 46. 59. 83.
Ideen, Ideale II. 37. 67.
Ideen-Assoziation II. 24. 27 ff.
Idioten 173.
Jesuiten 37.
Individualität 2c. 132. 150. II. 59 f.
Industrieunterricht III. 187.
Inspektion s. Beaufsichtigg.
Instinkt II. 41.
Interesse 142 f. 146 ff. II. 101.
Interlinearübersetzung III. 199.
Interpunktion III. 87.
Jugendlitteratur 108.
Junge III. 153 f.
Junker III. 124. 129. 138. 157.
Jütting III. 64.

Kahle III. 21. 38.
Kant 90.
Kantor II. 200.
Kappe III. 130.
Kartenlesen II. 116; -zeichnen II. 116. III. 146.
Katechetik, katechisieren 30. 152. 156.
Katechismus, Katechismusunterricht 13. 19. 33. 36. 56. 58. 66. II. 85. III. 31 ff.
Katholiken 86. II. 66.
Kawerau 138.
Kehr III. 54. 64. 76.
Kehr u. Schlimbach III. 234.
Keller 54.
Kellner III. 74 ff. 96.
Kern 151.
Kind nach Leib und Seele II. 1. ff.
Kinderbewahranstalten 171. II 79; -garten 171 f. II. 79; -lehre 36.
Kindheitsperioden, die erste II. 4 ff.; die zweite II. 17 ff.; die dritte II. 25 ff.
Kindermann 87. III. 187.
Kirche II. 78. 81. 199.
Kirchengeschichte III. 24 f.; -ordnungen 16. 21. 23. 30. 32. 33; -zucht II. 78.
Klapperstorch II. 16.
Klarheit 141 f. 144. 148 ff
Klassenwesen II. 132 ff.
Klauwell III. 64.
Kleinkinderschulen 171. II. 79.
Klopstock 90.
Klosterschulen 6. 17.
Klugheit 68 f. 111.
Klumpp III. 181.
Klüterschulen III. 187.
Knaben- und Mädchenalter II. 25 ff.; -horte 174.
Knieen II. 159.
Knochen II. 2.
Kohlrausch III. 130. 131.
Kombinieren II. 34. 89.
Kommando II. 154 f.
Konferenz II. 188.
Konzentration II. 122.
Korrekturmethode III. 84.
Kraftbildung 132. 157. II. 36. s. auch form. Unterrichtsprinzip.
Kranke III. 104.
Krankheit II. 4.
Kronwald III. 144.
Krug III. 59.
Krüsi 134. III. 50. 149.
Kulturstufen 150.
Kunst, Kunstgewerbe III. 186. 122.
Künste II. 78.
Kursächsisch, Kirchenordnung 32. 33.
Küster 35. 60 f. II. 199.

Landrecht, das allgemeine 85. II. 80. 160.
Langeweile, langweilig II. 32.
Laspée 166.
Latein III. 198 ff.
Lateinschulen 6.
Latinismus 34.
Lautgesetze, Lautschrift III. 207 f.
Lautiermethode III. 58 ff.
Lehmann III. 206.
Lehrerbildung 25. 35 f. II. 180 ff.
Lehrerpersönlichkeit u. Wandel 61. 73. II. 193 ff.
Lehrerinnen II. 185. 192.
Lehrformen II. 93; -gabe II. 193; -gang II. 131; -plan II. 129 ff.
Lehr- und Lernmittel 25. 36. 46. 54. 60. 83. 124. II. 146. 152.
Lehrstreitigkeiten 34.
Leib, Leibespflege II. 1 ff. 56 ff. 67. 148.
Leibniz 64.
Lektionsplan II. 137.
Lektor II. 200.
Lektüre II. 188.
Lenz III. 149.
Leopold v. Anhalt-Dessau 106.
Lerntrieb II. 42.
Lesebuch 108. III. 69 ff. 136.
Lesen 25. 33. II. 89. III. 55 ff.

Leſſing 90.
Licht II. 147.
Liebe II. 50. 67. 194.
Lied, geiſtliches II. 85. III. 39 ff.; Volks- und volkstümliches II. 90. III. 166.
Liederſtoffe II. 85.
Ling III. 184.
Liniennetze III. 83.
Litterariſche Stoffe II. 86.
Locke 97. III. 186.
Logik II. 35. 65.
Lokal ſ. Schulraum.
Lokation II. 136.
Lorinzer III. 181.
Louvier III. 206.
Loyola 37.
Lüben 165. III. 146. 149 ff.
Ludwig von Anhalt-Köthen 39.
Luft II. 147.
Lüge ꝛc. II. 21. 47 f.
Luiſe, Königin 136. II. 53.
Luther 2. 6. 9 ff. II. 62. 190. III. 1. 25. 28. 31. 46. 55. 123. 128. 164. 174. 195. 198.
Lyſius 77.

Maaß III. 236.
Mädchenerziehung, Mädch.-ſchulen ꝛc. 7. 102. 170.
Mager III. 205.
Märchen, Märchenerzählen ꝛc. II. 21. 35. 86.
Maſſenunterricht 87. III. 119.
Maßmann III. 181.
Materiales Unterrichtsprinzip II. 35 f.
Materialismus II. 57.
Materne III. 10. 12. 13. 35.
Mechan. Fertigkeit II. 112.
Mehrklaſſige Schule 170. II. 132 ff.
Meidinger III. 203 f.
Meierotto III. 201.
Melanchthon 1. 16. 20. 28. 29. III. 198.
Melchert III. 241. 247.
Memorieren II. 29 f.
Memorierſtoffe, relig. III. 43 f.
Methode 144. 148 ff.; elementare und wiſſenſchaftliche II. 26; ſokratiſche 152.
Miſſion III. 25.
Mittelſchule 170. II. 70.
Modelle II. 102.
Modiſt 33.
Möller III. 27.
Monitoren II. 165.
Mons pietatis 78.
Moral, moraliſch II. 38. 65.
Moraliſche Belehrung II. 22. 45; mor. Weltordng. II. 49.
Moraliſieren 116. II. 45.
Moſellanus 1. 5. 29.
Motiv II. 44.
Mündlicher Ausdruck III. 48 ff.
Muſik II. 189.
Mut II. 55.
Mutter 120. 132. II. 73. 75; Mutterſchule 45. 52; -ſprache 6. 39. 45. 51.

Nachahmen, Nachahmungsbewegungen ꝛc. 52. II. 13. 74.
Nachſprechen II. 113.
Natorp III. 168 ff.
Naturbeſchreibung III. 148 ff.
Naturgemäßheit 52. 96.
Naturkundliche Stoffe II. 87. 116.
Naturlehre III. 156 ff.
Natürl. u. andere nützliche Dinge ſ. Realien.
Neander 34. III. 198.
Nebenämter II. 198.
Nebenkenntniſſe III. 125.
Neigungen II. 43 f.
Nerven II. 2 f.
Netzzeichnen III. 120 f.
Nicolovius 138.
Niederer 135.
Niemeyer 106. 140. 151. II. 63. 64. III. 158.
Nießmann III. 64.
Niſſen III. 20. 22. 35.
Normalautor III. 199.
Normale Volksſchul-Einrichtungen II. 132 f.
Normal-Lehrplan für Präparandenanſtalten II. 100; für die einklaſſige Schule in Württemberg II. 83. 133. III. 128.
Normalwörter-Meth. III. 65.
Nowack III. 213.
Nützlichkeitsprinzip II. 36.

Oberländer III. 143.
Oberlin 131. 171.
Offenheit II. 52.
Olivier 106. III. 59.
Ollendorf III. 205.
Orbis pictus 48 ff. III. 48.
Ordner, Ordnung II. 147. 165 f. 172.
Organiſt II. 200.
Orthographie III. 83 ff.
Orthograph. Stoffe II. 87.
Otto III. 75. 90.
Overberg 140.

Palmer III. 12. 26.
Parochialſchulen 6. 17.
Parteien 2.
Pauline zu Lippe-Detmold 171.
Penſenverteilung II. 83. 90 ff. 130.
Perikopen II. 91. III. 30.
Perſönlichkeit II. 193 ff.
Perthes III. 200 ff.
Peſcheck III. 100 f.
Peſchel III. 143.
Peſtalozzi 90. 118 ff. 145. 151. 172. II. 36. 40. 182. III. 50. 57. 102. 112 f. 117. 125. 138 f. 167 f. 177 ff. 187.
Peſtalozzianer, einſeit. 157.
Peter, Herzog v. Holſtein-Oldenburg III. 187.
Petrarca 5.
Pfeiffer u. Nägeli III. 167.
Pferchſyſtem II. 145.
Pflege II. 3. 73.
Pflichten des Lehrers II. 196 ff.
Pflüger III. 171.
Phantaſie II. 18 f.
Philanthrop, Philanthropin ꝛc. 100 ff. II. 3. 36. 64.
Philoſophie 146.
Phyſik III. 156 ff.
Pietismus 64. 87.
Plamann 134.
Plato 153.
Platter 3. 7.
Plattner III. 260.
Platz II. 136.
Plauderhaftigkeit II. 21. 29.
Ploetz III. 202.
Plutarch III. 131.
Pommerſche Kirchenordn. 33.
Praktiſche Fortbildung II. 187 f.
Präparandenbildg. II. 183 f.
Präparation II. 140. 187.
Preuß u. Vetter III. 72.
Prieſtertum, d. allgem. 24.

Principia regulativa 75 f.
Prinzip II. 64 f.
Probeschriften III. 83.
Psychologie 145 ff. II. 4 ff.

Rabelais 98.
Raff 108. III. 148.
Ramsauer III. 115. 117.
Ranke III. 14.
Ratich 38 f. III. 47. 62. 92. 198 f.
Rätsel II. 35.
Raumer III. 131.
Raumlehre II. 89. III. 112 ff.
Rauschenbusch III. 5.
Realien 52. II. 87 f. III. 123 ff.; Realienbücher III. 128.
Realmethode III. 65.
Rechnen, Rechenunterricht 33. 59. II. 89. 170 ff. III. 99 ff.
Reflexbewegungen II. 13. 23.
Regeln 53. II. 115.
Regressive Methode III. 129.
Regulative, preußische 167 ff. II. 182. III. 27. 40. 73. 119. 127.
Rein 149. 151.
Reiz II. 7.
Religionsunterricht 25. III. 1 ff.
Religiöse Stoffe II. 83 ff.
Relikten II. 201.
Reproduktion der Vorstellungen II. 10. 27 ff. 57.
Rettungsanstalt 131.
Reuchlin 5.
Reyher 59. 72. III. 148.
Rhaidt III. 191.
Richter, C. III. 76 ff. 90; K. 61.
Riese III. 99 ff.
Ritter III. 131. 142 ff.
Robertson III. 206.
Rochow 108 ff. 166. II. 181. III. 48 ff. 70. 73. 124. 157.
Römheld III. 7.
Rosenkranz II. 63. 65.
Roßmann u. Schmidt III. 207.
Rothstein III. 184.
Rousseau 91 ff. II. 65. III. 138. 186.
Ruthardt III. 200.

Sacherklärung II. 107 f.; -verständnis s. Verständn.
Sachs, Hans 17.
Sächsischer Schulenplan 16.
Sailer 140.
Sakramente II. 78.
Sallwürk 150. 151.
Salzmann 107. 108. III. 138. 175.
Satzerklärung II. 106 f.
Sauberkeit 141. II. 147.
Schäffer III. 86.
Schenckendorff III. 191.
Schiefertafel II. 123.
Schilderung II. 102. 107.
Schiller 90. II. 57. III. 129.
Schleiermacher 162. III. 134.
Schlimbach III. 64.
Schmeil III. 154 f.
Schmid 135; Joseph III. 113. 117; Peter III. 118.
Schmid-Schwarzenberg 174.
Schmidt, Ferd. III. 207. 263. 264; Karl 102.
Schmidt u. Drischel III. 155.
Schneider III. 10.
Scholz 165. III. 88. 93. 104.
Schöne, das II. 38. 65.
Schottel III. 47. 84.
Schreiben 33. II. 89. III. 79 ff.; das kalligraphische III. 82 f.; orthographische III. 83 ff.; Aufsatzschreiben III. 87 ff.
Schreiblesemethode III. 61 ff.
Schreibschulen 7.
Schrötter 136.
Schubert III. 149.
Schulaufsicht s. Beaufsichtigung; -ausstattung II. 145 f.; -bibel III. 29 f.; -deputation II. 202; -disziplin 161 ff. II. 64 f.; -einrichtungen II. 131 ff.; -feier II. 174; -garten II. 148; -geräte II. 145 f.; -gesetze II. 71. 153. 200 f.; -haus II. 142 ff.; -hof II. 147 f.; -hygiene II. 149; -inspektor II. 201 f.; -methodus 55 ff.; -ordnungen des 17. Jahrhunderts 60 ff.; -raum II. 142 ff.; -schmuggel II. 47; -versäumnisse II. 139; -verwaltung II. 81. 200 ff.; -vorstand II. 201; -zeit II. 137 ff.; -zimmer II. 144 ff.; -zwang 63. II. 202.
Schülertugenden s. Tugend.
Schulmeisterstolz II. 190.
Schultz 78.
Schultz u. Triebel III. 40 ff.
Schulz III. 57. 69. 73. 74.
Schumacher III. 42.
Schummel 105.
Schurig III. 91.
Schwach- und Blödsinnige 173.
Schwarz 140.
Schwochow III. 260.
Sechswochenkind II. 6.
Seele des Kindes II. 4 ff. 56 ff. 73.
Seelenvermögen 146.
Seidenstücker III. 204 f.
Seiler 89. III. 124.
Selbstbeschäftigung II. 117 f.; -bewußtsein II. 10; -thätigkeit II. 101. 118.
Seltsam III. 60.
Seminar, Seminarbildung 74. 78. 84. II. 184 f.; Geschichte des Seminars II. 180 ff.
Sieben böse Geister 60 ff.
Simplicissimus 41.
Singen II. 89 f.
Sinn, Sinnesorgane ꝛc. II. 7 ff. 17; innerer Sinn II. 11.
Sitte, Sittenlehre, Sittlichkeit 145 ff. II. 65. 163.
Sokrates, Sokratik 152 ff.
Sommerschule II. 137. 138.
Sonntagsschule II. 197.
Spener 64. 72. 74.
Sperber III. 12. 14.
Spiel II. 16. 17 ff. III. 185.
Spielplatz II. 148. III. 185.
Spieß III. 182 ff.
Spieß u. Berlet III. 135.
Sprache, Sprachbildung II. 23 f. 27. 35. 105. III. 54.
Sprachgesellschaften 40. III. 47.
Sprachlehre, Sprachunterricht III. 74 ff. 92 ff.
Sprechen, Bedeutung des guten 29. II. 111. 151. III. 48. 54.
Sprüche II. 85.
Staat II. 76 f. 80 f. 199. 202.
Stahlberg III. 146.

Stammunterricht III. 53.
Staude 151.
Stein, Frhr. v. 136. 139.
Stelle, Stellenwechsel II. 191.
Stephani 140. III. 59.
Stern III. 69. 104.
Steuer III. 110.
Stiehl II. 182. III. 131 ff.
Stigmogr. Zeichnen III. 120 f.
Stille II. 152.
Stilübungen III. 89 f.
Stimmung II. 11 f. 40.
Stocken III. 184.
Stöckhardt III. 162.
Stoffverzeichnis II. 90. 130.
Stoffwechsel II. 3. 57.
Stößner III. 146.
Stoy 150. 151.
Strafe 164. II. 52. 75. 156 ff.
Strafgesetzbuch II. 157. 163.
Strafpredigt II. 158.
Strebung II. 6 f. 13.
Strümpell 150. 151.
Struwelpeter II. 20.
Stubba III. 109.
Stufen des Unterrichts 141 f. 148 ff.
Stuhlmann III. 120.
Stundenlage II. 139; -plan II. 130. 140; -zahl II. 137 f.
Sturm 34. III. 198.
Sympathie, sympathetisch 148. II. 38.
Synthese, synthetisch 148. 149.
System 144. 148 ff.

Tadel II. 158.
Taktschreiben III. 83.
Tanten 171. II. 76.
Taubstumme 172 f.
Technische Fächer u. Fertigkeiten II. 31. 89 f. 115. 188.
Teilnahme 148.
Terminologie 150.
Thätigkeit II. 17 f.
Theel III. 109.
Thomas III. 64.
Thomas von Kempen 6.
Thomasius 64. III. 47.
Tobler III. 140.
Trichotomie II. 58.
Trieb, Triebleben ꝛc. II. 14 f. 22. 42 f.
Trivialschulen 35.
Trotz II. 50.
Trotzendorf 27 ff. 34. II. 180. III. 48. 195. 198.
Tüchtigkeit, körperliche des Lehrers II. 194.
Tugend 142. 145 f. II 45 ff.
Türk II. 172. III. 102 ff. 115. 158. 223.
Turnen 108. II. 68. 90. III. 174 ff.
Turnplatz II. 148. III. 179.

Überhören s. Abhören.
Übersicht 143.
Übung II. 112 ff. 123.
Ulrich, Herzog v. Württemberg 32.
Unart II. 16.
Unger III. 105.
Ungeschick II. 31.
Universalmethode 45. 52. 124. 132.
Unterricht 141 ff. II. 82 ff.
Unterrichtsfächer II. 119 ff. 127 f.; -formen II. 93 ff.; -gegenstände 26. 59. 73. 82 f. 101 f. 116. 169. II. 83. 120 f; -gesetz II. 200; -grundsätze II. 82 ff.; -plan II. 129 ff.; -prinzip der Anschaulichkeit II. 25 f.; das formale u. materiale II. 35 f.; -stoffe II. 83 f.; -stufen 148 ff.
Urteilskraft II. 58.

Vater 120. 133. II. 75.
Vegetieren II. 6.
Veranschaulichen s. Anschauen.
Verbindung II. 120.
Vereidigung II. 191.
Vereinigung 143.
Vergeltung, Idee der 146.
Vergessen, Vergeßlichkeit II. 31.
Vergleichung II. 103.
Verhalten der Schüler gegen einander II. 136.
Verknüpfung, Stufe der 149
Vernunft II. 36 f. 59.
Verstand s. Denken.
Verständnis II. 98. 105.
Vertiefung 141. 143. 148.
Vielseitigkeit des Interesse 142 f. 146 ff.
Vieth III. 175. 177.
Viëtor III. 207.
Vogel III. 63 ff.
Vokation II. 191.
Volksschriftenwesen 108.
Volksschule 18. 24. 45. II. 70 f. 79 ff.
Vollkommenheit 146. II. 66. 69.
Vorbereitung II. 101; Stufe der 149.
Vorbildung s. Präparandenbildung.
Vormachen II. 97.
Vormbaum III. 131.
Vorsprechen II. 94. 113.
Vorstellung 146. II. 10. 26 ff. 32.
Vortragen II. 94.

Wachstum des Kindes II. 3.
Wackernagel III. 61. 73.
Wagemann III. 187.
Wahre, das, Schöne, Gute 147. II. 65.
Wahrhaftigkeit 67. II. 47.
Wahrnehmung II. 6 f. 25.
Wahrnehmungsvermögen II. 1.
Waisenhäuser 172.
Wandel II. 194 ff.
Wander III. 85 f.
Warens, Frau v. 98.
Wärme II. 147.
Wechselseitiger Unterricht, w. Schuleinrichtung II. 165.
Wehrli 130. III. 187.
Weibliche Handarbeiten III. 189 f.
Weisheit, pädagogische II. 194.
Weiße 108.
Welt II. 68.
Welter III. 130.
Weltkunde III. 125 f., s. auch Realien.
Wendel III. 7. 16.
Wertschätzung II. 14 f. 22. 43 f. 67.
Widem 75.
Widmann III. 172.
Wiedemann III. 11. 229.
Wiedergeburt II. 78.
Wiederholung II. 112. 115.
Wilberg 166.
Wilhelm d. Erste II. 53.

Wille, Willkür, Willensbildung ꝛc. 146. II. 13 ff. 21 f. 41 ff. 49. 98. 123. 126.
Wilmsen III. 71. 124.
Winckelmann 90.
Wissenschaftliche Methode II. 26.
Witt III. 21. 22 f.
Wohlwollen, Idee des 146.
Wolf, Chr. 64; F. A. III. 196.
Wolke 106.
Wollen s. Wille.
Wort als Erziehungsmittel II. 11. 73. 76. 78.
Worterklärung II. 105 f.
Wort Gottes II. 78.
Wortverständnis s. Verständnis.
Wrage III. 224.
Wurst III. 94 ff.
Württembergische Kirchenordnung 30 ff.; württemberg. Schulordnung 74.

Zahn III. 5 ff. 26.
Zärgen II. 22.
Zeichenkommando II. 155.
Zeichnen, Zeichenunterricht 169. II. 89. III. 116 ff.
Zeitschriften II. 188.
Zeller 138. 140. 157. III. 12.
Zerfahrenheit, Zerstreutheit II. 46. 54.
Zergliederung II. 95. 105.
Zerrenner III. 72. 85.
Ziel der Erziehung II. 66.
Ziemann III. 144.
Ziller 149 ff. II. 100.
Zucht 31. 83. 147. II. 64.
Züchtigung, körperliche 36. 61 f. II. 50. 159 f., s. a. Strafe.
Zueignung 143.
Zusammenfassung 149.
Zusammenhang II. 109. 112.
Zweite Prüfung II. 185. 189. 192.
Zwingli 20.

Grundzüge
der
evangelischen Volksschulerziehung.

Für Seminaristen und Lehrer,
wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

Von
E. Herm. Kahle,
† Regierungs- u. Schulrat.

Elfte vermehrte und verbesserte Auflage,
bearbeitet von **E. Sperber,** Geh. Regierungs- u. Schulrat.

I. Teil. Das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung. Mit 10 Holzschnitten. XII u. 176 S. gr. 8°. brosch. 2 Mk., in Leinenband mit Titel 2,50 Mk.

II. Teil. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. Mit 2 Holzschnitten. IV u. 204 S. gr. 8°. brosch. 2,20 Mk., in Leinenband mit Titel 2,70 Mk.

III. Teil. Spezielle Methodik des Volksschulunterrichts. Nebst 25 Lehrproben und Gesamtregister. Mit 4 Holzschnitten. VIII u. 276 S. gr. 8°. brosch. 2,80 Mk., in Leinenband mit Titel 3,40 Mk.

Alle drei Teile in einem Halbfranzband 8 Mk.

☞ **In zahlreichen Seminaren, Präparanden- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten Preußens und anderer deutschen Staaten als Lehrbuch der Pädagogik amtlich empfohlen und eingeführt.**

„Kahles Grundzüge zählen zu den am meisten gerühmten pädagogischen Handbüchern; sie sind wohlgeeignet, Seminaristen und angehende Lehrer in ihre Berufswissenschaft einzuführen." (Die Schulpflege 1899 Nr. 16.)

„Kahles Grundzüge sind ein pädagogisches Meisterwerk. Was das allbekannte Werk vor allem auszeichnet, ist seine stete Rücksicht auf das praktisch Brauchbare; aller unnötige Ballast wird ausgesondert und dadurch Raum bezw. Zeit gewonnen, das Notwendige um so eingehender zu treiben. Das Buch muß jeder Lehrer kennen gelernt und studiert haben."
(Wegweiser f. Lehrmittel 1900 Nr. 6.)

Als Ergänzung zu obigem Werke ist neu erschienen:

Empfehlenswerte
Schulgeräte und Lehrmittel für Volksschulen.

Zusammengestellt von
Rektor **Max Hübner,**
Verwalter des Breslauer städtischen Schulmuseums.

Mit 25 Abbildungen.

48 S. gr. 8° brosch. 60 Pf., mit dem Hauptwerk bezogen 40 Pf.

☞ **Das Büchlein ist bereits von mehreren Königl. Regierungen als zuverlässiger Führer zur Anschaffung empfohlen worden.**

„Diese Lehrmittel-Auswahl, welche der Herausgeber aus dem reichen Schatze seiner Erfahrungen bietet, wird gern als Ratgeber verwendet werden. In Anbetracht ihrer Wichtigkeit hat auch die hiesige Königl. Regierung die Schrift für ihren Amtsbereich warm empfohlen. Wir wünschen der fleißigen und sorgfältigen Arbeit recht weite Verbreitung."
(Schles. Schulzeitung 1900 Nr. 27.)

„Als sicherer Wegweiser durch das weite Gebiet der Lehrmittel ist Hübners Schrift wirklich empfehlenswert." (Kathol. Schulzeitg. f. Norddeutschl. 1900 Nr. 27.)

Pädagogische Erquickstunden.

Aus dem Schatze deutscher und ausländischer Poesie und Prosa

für Eltern, Lehrer und Lehrerinnen zusammengestellt

von **F. Herm. Kahle.**

Zweite vermehrte und verbesserte Auflage.

XII u. 242 S. 8°. brosch. 2,60 Mk., in eleg. Leinenband 3,50 Mk.

„Veranlassung zur Abfassung dieser Erquickstunden ist dem Verfasser der Unterricht in der Pädagogik gewesen, den er früher im Seminar erteilte. Und für die Privatlektüre der Seminaristen ist das Buch gewiß sehr geeignet; doch möchten wir diesen Schatz pädagogischer Weisheit auch dem Kreise der Amtsgenossen an höheren und niederen Schulen zur Beachtung empfehlen."

(Deutsche Blätter f. erzieh. Unterricht 1896 Nr. 50.)

Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers

in ausgeführten Katechesen

für den

Lehrer in der Oberklasse der Volksschule und im Konfirmanden-Unterricht

bearbeitet von

Johannes Kolbe,

Pastor und Kreisschulinspektor.

Dritte verbesserte Auflage.

XVI u. 300 S. gr. 8°. brosch. 3,50 Mk., in Leinenband mit Titel 4,10 Mk.

„Dieses ausgezeichnete Buch, ganz aus der Praxis hervorgegangen, nach den neueren Grundsätzen der Methodik bearbeitet, ist eine nicht genug zu schätzende Hilfe beim Katechismusunterricht in der Oberklasse und beim Konfirmandenunterricht, wie der Referent es selbst dankbar bezeugt. Das Buch ist entschieden eine der besten neueren Katechismusbearbeitungen und kann jedem Lehrer und Pfarrer auf das angelegentlichste empfohlen werden."

(Pädagog. Warte 1900 Heft 5.)

„Treue im Bekenntnis und Herzlichkeit in der Anwendung, Gründlichkeit in der Auslegung und gewissenhafte Freiheit in der Stoffauswahl, volle Wertschätzung der Katechismus-Wahrheiten und anschauliche Illustration vornehmlich aus der heiligen Geschichte, Geschicklichkeit in der Fragestellung und Gediegenheit in der Methode — das alles sind Eigenschaften, welche geeignet sind, dem vorliegenden Buche einen hervorragenden Platz unter den zahlreichen katechetischen Werken unserer Zeit zu sichern."

(Mecklenburg. Kirchen- u. Zeitblatt 1900 Nr. 25.)

Hand- und Spruchbuch

zum

kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers.

Im Anschluß an des Verfassers Katechesen

zum Gebrauch der Schüler herausgegeben

von **Johannes Kolbe.**

Mit liturgischem und Lieder-Anhang.

Vierte Auflage.

IV u. 90 S. 8°. steif brosch. m. Leinenrücken 40 Pf., in Halbleinenband m. Titel 50 Pf.

„Im Anschluß an des Verfassers Katechesen soll das vorliegende Hand- und Spruchbuch von den Schülern bei der Katechismus-Erklärung benutzt werden. Wir glauben, daß es dazu recht geeignet ist, und empfehlen darum das billige Büchlein gern."

(Pädagog. Jahresbericht v. 1898.)

„Das Büchlein erfüllt seinen Zweck in jeder Hinsicht und verdient immer weitere Verbreitung; wir empfehlen es daher sehr der Beachtung."

(Schwäb. Schulanzeiger 1898 Nr. 21.)

Hilfsbuch

beim

evangelischen Religions-Unterricht

für Lehrer und Seminaristen,

wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

I. Teil.

Die Geschichte des Reiches Gottes

im alten und neuen Bunde.

Von

E. Herm. Kahle.

† Regierungs- und Schulrat.

Zehnte verbesserte Auflage,

neu bearbeitet von **O. Harnisch,** Seminardirektor.

1. Abteilung. Altes Testament. Mit 12 Abbildungen und 4 Karten. XII u. 264 S. gr. 8°. brosch. 2,60 Mk., in Leinenband mit Titel 3,20 Mk.

2. Abteilung. Neues Testament. Nebst kirchengeschichtl. Anhang. Mit 4 Karten. VI u. 236 S. gr. 8°. brosch. 2,20 Mk., in Leinenband mit Titel 2,80 Mk.

Beide Abteilungen in einem Halbfranzband 5,60 Mk.

„Welche Hilfsbücher sind dem Religionslehrer der Volksschule besonders anzuempfehlen? — Ein lieber alter Bekannter, dem wir verdientes Lob spenden können, mag an erster Stelle angeführt werden: das bewährte Hilfsbuch von Kahle, Schultz und Triebel. Ein stattliches Werk! Ganz vorzüglich! Bahnbrechend! Einfach, doch gründlich!" (Evang. Volksschule 1899 Nr. 5.)

„Das inhaltsvolle, treffliche Buch ist schon mehrfach von uns empfohlen worden. Die neueste Auflage hat manche Verbesserungen aufzuweisen. So schließt sich jetzt der citierte biblische Text streng dem der revidierten Bibel an; die als Anhang in den früheren Ausgaben vorhandenen biblischen Geschichten sind in den Haupttext eingefügt; auch das Wichtigste über Maße und Gewichte, Geldwesen und Zeitrechnung ist mitgeteilt worden."

(Monatsblatt d. evang. Lehrerbundes 1900 Nr. 9/10.)

„Der verstorbene Verfasser bringt in seinem Werke biblische Geschichten, Bibellesestoffe und Bibelkunde in inniger Verbindung und reiht am gegebenen Orte geographische, historische und apologetische Abschnitte ein. Er hat es trefflich verstanden, die Schrift durch die Schrift zu erklären. Wegen der ausführlichen Erklärung der Hauptgeschichten ist das Werk zur Präparation wohlgeeignet; und so ist es auf vielen Seminaren und bei vielen Lehrern ein alter Bekannter. Der neue Herausgeber hat außer andern Verbesserungen am Ende größerer Abschnitte eine Reihe von Aufgaben gestellt, wohlgeeignet, eine weitere Vertiefung anzubahnen und eine energische Besinnung zu veranlassen." (Mecklenburg. Schulblatt 1900 Nr. 32.)

Als Ergänzung zu obigem Werke ist soeben erschienen:

Die Bergpredigt des HErrn

nach dem Evangelium des Matthäus

für Seminaristen und Lehrer erläutert

von

O. Harnisch,

Seminardirektor zu Pr.-Friedland.

36 S. gr. 8°. brosch. 50 Pf., mit dem Hauptwerk bezogen 40 Pf.

Hilfsbuch
beim
evangelischen Religions-Unterricht
für Lehrer und Seminaristen,
wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

II. Teils 1. Abteilung.

Der kleine Katechismus Luthers
anschaulich, kurz und einfach erklärt,
sowie mit den nötigen Zusätzen aus der Glaubens- und Sittenlehre
versehen von
F. Herm. Kahle.
Fünfzehnte Auflage.

XXIV u. 240 S. gr. 8°. brosch. 2,60 Mk., in Leinenband mit Titel 3,20 Mk.

„Hier haben wir ein Musterwerk, nichts zu viel, nichts zu wenig bietend, stets aber wertvolles, tüchtiges Rüstzeug für die Präparation. Das Buch bezeichnet den Höhepunkt dessen, was hinsichtlich klarer Erschließung des Verständnisses des Katechismus in echt pädagogischer Weise geleistet ist." (Pädagog. Litteraturbl. z. Preuß. Lehrerzeitung 1899 Nr. 8.)

„Dieses vortreffliche und vielbewährte Handbuch bedarf eigentlich keiner Empfehlung. Denn trotz der Unmenge der erschienenen Katechismus-Bearbeitungen steht das Kahlesche Buch doch immer noch unübertroffen da. Wir empfehlen es allen Religionslehrern aufs angelegentlichste." (Praxis d. Landschule 1900 Heft 10.)

II. Teils 2. Abteilung.

Die gebräuchlichsten (57)

Lieder der evangelischen Kirche
als Grundlage
zur Veranschaulichung der Geschichte der kirchlichen Dichtung
erläutert
von
Franz Schultz, und **Robert Triebel,**
Prov.-Schulrat a. D. u. Superintendent, Geh. Regierungs- und Schulrat.

Vierzehnte Auflage.

VIII u. 244 S. gr. 8°. brosch. 2,40 Mk., in Leinenband mit Titel 3 Mk.
Beide Abteilungen in einem Halbfranzband 5,80 Mk.

„Das Buch ist bei seiner weiten Verbreitung so bekannt, daß es nur nötig wäre, auf das Erscheinen der neuen Auflage hinzuweisen. Hervorheben aber wollen wir dennoch, daß es auf der Höhe der Zeit steht und insbesondere keine täppischen Lehrproben, sondern unterrichtliche Entwürfe über die gebräuchlichsten Kirchenlieder enthält, die wir als Normalentwürfe bezeichnen müssen." (Mittelschule und höh. Mädchenschule 1898 Nr. 2.)

„Dieses Buch erfüllt seinen Zweck, ein praktisches Hilfsmittel für Lehrer und Seminaristen zu sein, in vortrefflicher Weise. Die Verfasser behandeln in knapp charakteristischer Darstellung 57 Lieder und bieten das zum rechten Verständnis Erforderliche in zuverlässiger, klarer, dabei knapper und übersichtlicher Weise. (Schul- und Kirchenbote 1899 Nr. 1.)

☛ **Das Hilfsbuch ist mit Genehmigung des Königl. Unterrichts-Ministeriums in einer großen Anzahl von Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren und Präparanden-Anstalten als Unterrichtsbuch eingeführt.**

Hilfsbuch für das prüfende Verfahren

in der

biblischen Geschichte alten und neuen Testaments.

Von **W. Nickchen,** Kantor.

Zweite vermehrte und verbesserte Auflage.

IV u. 206 S. 8°. brosch. 1,50 Mk., in Halbleinenband mit Titel 1,80 Mk.

„Die Arbeit des Verfassers zeigt, daß er auf einen recht fruchtbringenden, auf Herz und Gemüt nachdrücklich wirkenden Unterricht in der biblischen Geschichte dringt und die Kinder zu klarem und tiefem Nachdenken veranlassen will, auch sie zum Erzählen zwingt und vor gedankenlosem Hersagen bewahrt. Katechismus, Spruch und Lied finden geeignete Verwendung. Bei Wiederholungen und Prüfungen kann das Buch gute Dienste leisten."

(Haus und Schule 1897 Nr. 50.)

„Das Hilfsbuch leistet im Unterrichte die trefflichsten Dienste, mehr, als auf dem Titel versprochen wird. Zu jeder Geschichte stellt es eine Reihe von Fragen mit beigefügter Beantwortung auf. Diese Fragen sind zugleich treffliche Fingerzeige für die bei der Erklärung der Geschichte ins Auge zu fassenden Hauptpunkte; für die Art und Weise, wie die Geschichte auf Herz und Leben der Kinder angewendet werden kann; für die sachgemäße Verbindung von Spruch und Lied mit der Geschichte und endlich für die Befestigung des Stoffes durch Wiederholung und Prüfung. Das Werkchen kann jedem Lehrer aufs angelegentlichste empfohlen werden."

(Theolog. Litteraturbericht 1898 Heft 5.)

Hilfsbuch zur Wiederholung und Prüfung

im Lutherischen Katechismus.

Von **W. Nickchen.**

IV u. 138 S. 8°. brosch. 1,10 Mk., in Halbleinenband mit Titel 1,40 Mk.

„Der Verfasser bietet Mustergültiges; Lehrern und Predigern empfehlen wir daher dieses Hilfsbuch; es wird ihnen vortreffliche Dienste leisten."

(Katechet. Zeitschrift 1898 Heft 1.)

„Dieses Buch ist aus der Praxis hervorgegangen nnd mit großer Umsicht und anerkennenswerter Geschicklichkeit gearbeitet. Die Lektionen verlaufen in Frage und Antwort und können sehr wohl den Weg auch für die eigentliche Behandlung weisen. Wer das Buch einmal bei seinem Unterricht benutzt hat, der wird es gewiß immer benutzen."

(Deutsche Schulzeituug 1898 Nr. 4.)

Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus

unter Zugrundelegung des

alten Breslau-Ölser, ursprünglich Lüneburg-Celleschen Katechismus

in Frag und Antwort erklärt

und durch Bibelsprüche und biblische Geschichten sowie durch Kirchenlieder

erläutert von **Heinrich Wendel,** † Schulrat.

72. Auflage.

VIII u. 150 S. 8°. roh 50 Pf., in Halbleinenband mit Titel 65 Pf.

Mit „80 Kirchenliedern und 18 Psalmen" zusammengebunden 80 Pf.

☞ **Der amtlich empfohlene Wendelsche Katechismus ist nicht nur in zahlreichen Schulen und im Konfirmanden-Unterricht innerhalb und außerhalb Preußens im Gebrauch, sondern auch in verschiedenen deutschen Schulen des Auslandes, namentlich in Ungarn und Rußland.**

/370.9K12>C1/

Date D

3 2311 00052 801 1

370.9
K12

23330

Kahle Geschichte der Erzeihung